

Distribuert ledelse og endringsprosesser i skolen

Et kasusstudie av visjonsarbeidet ved Vik skole

Lene Solheim



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk - psykologisk rådgivning

Våren 2006

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

DISTRIBUERT LEDELSE OG
ENDRINGSPROSESSER I SKOLEN

Et kasusstudie av visjonsarbeidet ved Vik skole

AV:

Lene SOLHEIM

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
pedagogisk – psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Våren 2006

STIKKORD:

Skoleledelse

Skoleutvikling

Problemområde/problemstillinger:

Det overordnede temaet for oppgaven er skoleutvikling og skoleledelse. Nærmere bestemt har jeg tatt utgangspunkt i et lokalt initiert utviklingsarbeid. Gjennom en omfattende prosess der målet er å virkeliggjøre skolens visjon har personalet ved Vik barneskole satt fokus på å utvikle skolen som organisasjon. "Visjonsarbeidet" er deres egen betegnelse på denne prosessen. Min analyse bygger på følgende to problemstillinger:

1. Hvordan kan ledelsespraksisen i tilknytning til visjonsarbeidet på Vik skole, beskrives ut fra et distribuert perspektiv på ledelse?
2. Hvordan kommer individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer til syne i informantenes refleksjoner rundt visjonsarbeidet og de initiativer til endring som dette arbeidet fører med seg?

Som det fremkommer av den første problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i et distribuert perspektiv på ledelse. Dette innebærer at oppmerksomheten rettes mot hvordan ledelse oppstår i samhandling mellom mennesker innenfor en sosiokulturell kontekst. Den andre problemstillingen fokuserer mer eksplisitt på endring. De tre kategoriene - individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer - utgjør mitt rammeverk for denne delen av empirien. I tillegg har jeg anvendt to perspektiver på endring i skolen, henholdsvis et strukturelt – funksjonelt perspektiv og et kulturelt – individuelt perspektiv, som en overordnet teoretisk ramme i forhold til oppgavens andre problemstilling. Slik jeg oppfatter det kan de ulike perspektivene og det tilhørende begrepsapparatet oppgaven rommer, ha nytteverdi for aktører som arbeider med utvikling av skolen som organisasjon og systemrettet arbeid i praksisfeltet.

Metode:

Til innsamling av data har jeg brukt kvalitative intervjuer. Intervjuguiden ble bygd opp rundt spesifikke temaer og intervjuformen kan dermed karakteriseres som halvstrukturert. Jeg har transkribert alle intervjuene i etterkant. I analysen av empirien

har jeg anvendt en kombinasjon av deduktive og induktive metoder. Ved å ta utgangspunkt i det distribuerte perspektivet på ledelse hadde jeg noen begreper å tolke ut ifra, og dette la grunnlaget for en deduktiv strategi. I forhold til den andre problemstillingen har jeg i større grad arbeidet induktivt med utgangspunkt i Grounded Theory.

Data/kilder:

Oppgavens empiriske grunnlag er i all hovedsak kvalitativt. Mine informanter har vært rektor, en undervisningsinspektør og to lærere ved Vik skole. Intervjuene med disse fire representerer mitt datagrunnlag. Dataene er imidlertid satt inn i en kontekst i og med at jeg var til stedet ved Vik skole i en uke.

Innenfor distribuert ledelse som teoretisk perspektiv, er Peter Gronn og Spillane et al. sentrale kilder i oppgaven. Videre har jeg også anvendt Etienne Wengers teoridannelse rundt praksisfellesskapet. Dette representerer en situert tilnærming til distribuert ledelse. Anthony Giddens' "structuration theory" fungerer som et grunnleggende teoretisk fundament for forståelsen av ledelse innenfor det distribuerte perspektivet. Når det gjelder de to perspektivene på endring som kan knyttes til oppgavens andre problemstilling, bygger jeg blant annet på artikler av Slegers et al., Philip Hallinger og Louise Stoll.

Resultater/hovedkonklusjoner:

For å beskrive ledelsespraksisen på Vik skole har jeg satt fokus på hvordan visjonsarbeidet som ledelsesoppgave, blir definert av de involverte. På den ene siden handler dette arbeidet om skolens fire satsingsområder: Tilpasset opplæring, mobbing (sosial kompetanse), kultur og samarbeid skole/SFO. Samtidig omfatter visjonsarbeidet også det å skape en felles tenkemåte på skolen. Vik skole benytter en spesifikk metodikk – Appreciative Inquiry (AI) – i arbeidet med realiseringen av visjonen. Denne metodikken kan oppfattes som en del av situasjonen, det vil si den sosiokulturelle konteksten, som ifølge Spillane et al. (2001, 2004) er et integrert element i ledelsespraksisen.

Ledelsespraksisen på Vik skole kan videre beskrives ut fra hvilke arenaer for ledelse som tas i bruk. Her har jeg anvendt Gronns (2002) tredeling: spontant samarbeid, intuitive arbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis. I intervjuene er det institusjonaliserte former for samarbeid som kommer klarest til uttrykk. Når det gjelder samhandlingen på Vik skole har jeg også tatt utgangspunkt i Gronns begreper om overlappende og komplementære roller. Både relasjonene innad i ledergruppa på Vik og mellom medlemmene av ledergruppa og resten av personalet kan karakteriseres ut fra disse begrepene.

Med bakgrunn i Wenger (1998) sin teoridannelse har jeg satt fokus på ”ledelse som forhandling”. Ulike forhandlingsprosesser har kommet til syne i intervjuene. I forhold til visjonsarbeidet har personalet på Vik måttet inngå kompromisser på veien. Også innholdet i sentrale begreper, bl.a. tilpasset opplæring, har vært oppe til diskusjon. Jeg har i tillegg pekt på hvordan forståelsen av selve begrepet ledelse kan gjøres til gjenstand for forhandling innenfor praksisfellesskapets rammer. Intervjuene har på den ene siden synliggjort ideen om ledelse som en personlig egenskap. Samtidig gir informantene uttrykk for at de anerkjenner en gjensidig avhengighet i forholdet mellom ledere og etterfølgere. Ut fra de fire intervjuene blir det tegnet opp et bilde av rektor som en sterk leder på Vik, og hierarkiet i styringsstrukturen på skolen kommer til syne. Samtidig fører visjonsarbeidet med seg en flat styringsstruktur fordi medbestemmelse er en grunnleggende forutsetning for dette arbeidet.

I forhold til oppgavens andre problemstilling har jeg rettet oppmerksomheten mot hvilke faktorer de involverte opplever spiller inn på visjonsarbeidet på Vik. Ulike individuelle faktorer kom frem i det empiriske materialet, blant annet den enkeltes motivasjon, holdninger og emosjonelle reaksjoner. Dette er i tråd med et kulturelt – individuelt perspektiv på endring der subjektiv meningsskapning sees på som avgjørende for å forstå endringsprosesser i skolen (jfr. Slegers et al. 2002). Når det gjelder kollektive faktorer har jeg på bakgrunn av intervjuene trukket frem felles holdninger, kollektiv læring, gjensidig involvering og faglige og personlige relasjoner. Kontrollfaktorer, som er den siste kategorien, kan relateres til et strukturelt

– funksjonelt perspektiv på endring. Innenfor dette perspektivet forstås endring som en lineær prosess og fokuset rettes mot ulike former for kontroll og den formelle ledelsens rolle. Ulike mekanismer for intern evaluering synes å gjøre seg gjeldene på Vik skole. Dette innebærer imidlertid ikke en standardisering av praksis. De to perspektivene på endring i skolen kan komplimentere hverandre i forhold til å forstå informantenes refleksjoner rundt visjonsarbeidet. I oppgaven har jeg også knyttet det distribuerte perspektivet på ledelse opp mot et kulturelt – individuelt perspektiv på endring fordi ledelse ut fra begge tilnærmingene kan oppfattes som løsrevet fra formell posisjon.

FORORD

Livet kan bare forstås baklengs, men det må leves forlengs.

Søren Kierkegaard

Jeg befinner meg ved et veiskille. Når jeg nå ser tilbake på arbeidet med masteroppgaven dukker følgende tanker opp: Jeg har lært mer enn jeg kunne drømme om. Samtidig har arbeidet vært mer krevende enn jeg hadde forestilt meg. En ting er sikkert, masteroppgaven har i stor grad satt farge på mitt liv i denne tiden.

Oppgaven har blitt til på en rute med flere holdeplasser. Første stopp var Sør – Afrika, University of Cape Town. Da jeg var utvekslingsstudent der våren 2005, var jeg så heldig å møte på professor Heather Jaclin, ved Department of Education. Hun gav meg en stor bunke med artikler om skoleledelse. Dermed var jeg i gang. Jeg hadde lenge tenkt på å skrive en systemrettet oppgave, og nå fikk jeg muligheten til å sette meg inn i et fagfelt jeg visse lite om fra før. Vel hjemme i Oslo var det min veileder Astrid Eggen ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, som hjalp meg å ta de første skrittene mot utformingen av et gjennomførbart prosjekt. Jeg vil rette en stor takk til henne for gode råd til rett tid. Videre er jeg svært takknemlig for at Vik skole åpnet sine dører for meg. Å få muligheten til å gjøre en empirisk studie har vært inspirerende og tilført en ekstra dimensjon til arbeidet med masteroppgaven. En spesiell takk går til mine fire informanter. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter og venner på Helga Eng - for tiden vi har tilbrakt sammen, Anne – Linn og Elise - for nødvendig avkopling og Ronny - for tålmodighet og datateknisk assistanse.

Grünerløkka, mai 2006

Lene Solheim

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	12
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLINGER	12
1.2 NOEN OVERORDNEDE BEGREPER	14
1.3 VIK SKOLE OG VISJONSARBEIDET	16
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	18
2. DISTRIBUTERT LEDELSE	20
2.1 OM FORHOLDET MELLOM STRUKTUR OG HANDLING	20
2.2 LEDELSE SOM AKTIVITET	22
2.2.1 <i>Samhandling mellom aktører</i>	23
2.2.2 <i>Situasjonens betydning i et distribuert perspektiv</i>	25
2.2.3 <i>Gjensidig avhengighet</i>	27
2.3 LEDELSE SOM FORHANDLING	29
2.3.1 <i>Praksisbegrepet</i>	29
2.3.2 <i>Ledelse innenfor rammen av praksisfellesskapet</i>	33
2.3.3 <i>Læring, identitet og ledelse</i>	35
2.4 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	36
3. PERSPEKTIVER PÅ ENDRING I SKOLEN	38
3.1 ET STRUKTURELT – FUNKSJONELT PERSPEKTIV PÅ ENDRING	39
3.2 ET KULTURELT – INDIVIDUELT PERSPEKTIV PÅ ENDRING	40
3.3 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	43
4. DESIGN OG METODE	44
4.1 DEN KVALITATIVE FORSKNINGSPROSESSEN	44

4.2	KASUSSTUDIET SOM FORSKNINGSSTRATEGI	47
4.2.1	<i>Refleksjoner rundt utvalg</i>	48
4.3	DATAINNSAMLING	50
4.3.1	<i>Det kvalitative intervjuet</i>	50
4.3.2	<i>Intervjuene satt inn i en kontekst</i>	52
4.4	DATAANALYSE	53
4.4.1	<i>Fra samtale til skriftlige data</i>	53
4.4.2	<i>Deduksjon og induksjon</i>	54
4.5	VALIDITET	56
4.5.1	<i>Fortolkning</i>	56
4.5.2	<i>Metodiske overveielser</i>	58
4.5.3	<i>Generalisering</i>	60
4.6	ETISKE BETRAKTNINGER	61
5.	LEDELSESPRAKSISEN PÅ VIK SKOLE	65
5.1	FORHANDLING OG DEFINISJON AV LEDELSESOPPGAVER	65
5.1.1	<i>Tilpasset opplæring på mikro – og makronivå</i>	69
5.2	LEDELSENS DYNAMISKE KARAKTER	73
5.2.1	<i>Dynamikken i samhandlingen på skolen</i>	73
5.2.2	<i>Dynamikken i styringsstrukturen på skolen</i>	76
5.3	UTTRYKK FOR LEDELSESSENTRERING	79
6.	ANALYSE AV FAKTORER KNYTTET TIL ENDRING	82
6.1	INDIVIDUELLE FAKTORER	82
6.2	KOLLEKTIVE FAKTORER	86
6.3	KONTROLLFAKTORER	89

7. DISTRIBUERT LEDELSE OG ENDRINGSPROSESSER I SKOLEN: SAMMENFATNING OG UTDYPENDE DRØFTING	93
7.1 DET DYNAMISKE PERSPEKTIVET.....	93
7.2 SPØRSMÅLET OM MAKTE.....	97
7.3 EN KRITISK BEGREPSDISKUSJON.....	99
7.3.1 <i>Om ledelse innenfor det distribuerte perspektivet</i>	<i>100</i>
7.3.2 <i>Om anvendelsen av Wengers begrepsramme.....</i>	<i>101</i>
7.4 VÅR SKOLE I EN STØRRE FORSKNINGSKONTEKST	103
7.5 ET PRAKSISPERSPEKTIV	105
KILDELISTE.....	107
VEDLEGG	111
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE (REKTOR/INSPEKTØR).....	111
VEDLEGG 2 : INTERVJUGUIDE (LÆRERNE)	113
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV	115

1. Innledning

Skoleutvikling er et begrep som tas opp til diskusjon i nyere utdanningspolitiske dokumenter. I Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004) drøftes ulike forhold som kan bidra til å hemme og fremme ”kultur for læring” i skolen. Utvikling av skolen som organisasjon trekkes frem som sentralt, for å skape vilkår for endring i skolen. I samme åndedrag tilkjennes skolens lederskap en nøkkelrolle i arbeidet med skoleutvikling.

Studiet i pedagogisk – psykologisk rådgivning retter oppmerksomheten mot skolen og dens funksjoner. Med utgangspunkt i et systemperspektiv på rådgivning blir blant annet skolens ledelse et fokuspunkt. Valget av tema for masteroppgaven springer ut av et ønske om å videreutvikle min forståelse av skolen som organisasjon. Samtidig ser jeg det også som relevant å gå nærmere inn på skoleledelse for å bygge ut mitt teoretiske fundament i relasjon til fagfeltet rådgivning.

1.1 Tema og problemstillinger

Krav om endring i skolen kan komme fra mange ulike hold. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i et lokalt initiert utviklingsarbeid. Gjennom en omfattende prosess der målet er å virkeliggjøre skolens visjon, har Vik skole satt fokus på å utvikle skolen som organisasjon. ”Visjonsarbeidet”, som er skolens egen betegnelse på denne prosessen, danner grunnlaget for empirien i oppgaven. I tråd med de tankene som kommer til uttrykk i Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004), vil jeg rette oppmerksomheten mot ledelse i tilknytning til utviklingsarbeidet på Vik. Imidlertid vil jeg dreie fokuset bort fra skolelederen som ”hovedrolleinnehaver”. Med distribuert ledelse som utgangspunkt vil sentrale stikkord blant annet være samhandling, samarbeid og relasjoner.

Møller (2006) viser til at begrepet distribuert ledelse oppstod på 50 – tallet innenfor sosialpsykologien som forskningsfelt. Imidlertid var det først på begynnelsen av 90 –

tallet at det ble tatt i bruk av organisasjonsteoretikere. Begrepet kan oppfattes som en motsats til tradisjonell tenkning og forskning innenfor fagfeltet skoleledelse, fordi oppmerksomheten forflyttes fra hva formelle ledere foretar seg til hvordan ledelse oppstår i samhandling mellom mennesker. Mitt fokus på distribuert ledelse innebærer ikke at jeg avviser rektors arbeid som en viktig faktor i forståelsen av skoleutvikling. Valg av perspektiv henger hovedsakelig sammen med to forhold. For det første var jeg opptatt av å finne en teoretisk innfallsvinkel som ville egne seg som analyseverktøy i den empiriske studien. Jeg så det distribuerte perspektivet som interessant fordi det rommer et sammensatt begrepsapparat. For det andre er denne innfallsvinkelen aktuell, fordi ny norsk forskning på skoleledelse nettopp har tatt utgangspunkt i det distribuerte perspektivet som et av flere analyseverktøy (jfr. Møller et al. 2005, Møller og Eggen 2005, Møller 2006). Dermed kan mitt kasusstudie relateres til en større forskningskontekst.

Visjonsarbeidet på Vik skole danner bakgrunn for formuleringen av oppgavens to problemstillinger. I datainnsamlingen har jeg benyttet meg av kvalitative intervjuer. Mine spørsmålsformuleringer bygger dermed også på dette som basis. Med utgangspunkt i informantenes refleksjoner vil jeg i oppgaven svare på følgende:

- 1. Hvordan kan ledelsespraksisen i tilknytning til visjonsarbeidet på Vik skole, beskrives ut fra et distribuert perspektiv på ledelse?**
- 2. Hvordan kommer individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer til syne i informantenes refleksjoner rundt visjonsarbeidet og de initiativer til endring som dette arbeidet fører med seg?**

Med utgangspunkt i den første problemstilling ønsker jeg i oppgaven å fokusere på hva som kjennetegner ledelsespraksisen ved Vik skole. Begrepet 'ledelsespraksis' vil

jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 2. Utviklingsarbeidet som har funnet sted ved skolen, har i intervjuene blitt brukt som kontekst for å få frem informantenes tanker omkring temaet ledelse. Dermed har deres refleksjoner ikke blitt løsrevet fra hverdagen, men blitt knyttet opp mot noe konkret - nemlig den prosessen personalet har vært gjennom og er inne i, når det gjelder å realisere skolens visjon.

Mens hovedinnholdet i den første problemstillingen var klart tidlig i prosessen, har oppgavens andre spørsmålsstilling kommet til parallelt med datainnsamlingen og analysen. I det empiriske materialet fant jeg at mange av informantenes utsagn dreide seg om deres opplevelser av endringsprosesser ved skolen i tilknytning til visjonsarbeidet. For å svare på den andre problemstillingen vil jeg ikke først og fremst være ute etter å beskrive hva slags endringer som har funnet sted ved Vik skole. Derimot vil jeg rette fokus mot informantenes forståelse av hvilke forhold som spiller inn på visjonsarbeidet som prosess. Individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer representerer mitt rammeverk for denne empirien. I besvarelsen av den andre problemstillingen vil jeg fokusere på hvordan disse faktorene kommer til syne. For å plassere denne empirien inn i en overordnet teoretisk ramme har jeg valgt å ta utgangspunkt i to perspektiver på endring i skolen: Et strukturelt – funksjonelt perspektiv og et kulturelt – individuelt perspektiv (jfr. Slegers et al. 2002).

1.2 Noen overordnede begreper

Ledelse som et overordnet begrep, ligger til grunn for oppgavens første problemstilling. Leithwood et al. (1999) viser til at begrepet ikke har en klar definisjon. Med andre ord: Det eksisterer ikke allmenn enighet om hva ledelse egentlig innebærer. Jeg vil ikke gå inn på en lengre diskusjon ved å vise til ulike definisjoner, men heller trekke frem det Leithwood et al. (ibid) mener kan være en felleskomponent i forskjellige tilnærminger til begrepet ledelse. Ledelse har å gjøre med *påvirkning* i en eller annen form. Det som skiller ulike modeller og oppfatninger fra hverandre er spørsmål som hvem som påvirker hvem, hva slags påvirkning det er

snakk om og formålet med og konsekvensene av påvirkning som sosial prosess. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i distribuert ledelse. Gronn (2002) setter dette perspektivet opp mot ideen om ledelse som et fenomen knyttet til enkeltindividet. Han hevder videre at grunnleggende forestillinger om storhet og "the great man school of leadership" (ibid:662) er med på å opprettholde ideen om den eksepsjonelle lederen. Som jeg har vært inne på representerer distribuert ledelse et alternativ til denne tenkningen fordi fokuset rettes mot den dynamikken som utspiller seg når aktører samhandler med hverandre om å løse oppgaver.

To begreper som ofte settes i sammenheng med hverandre, er ledelse og 'management'. Earley og Weindling (2004) viser til at mens ledelse gjerne assosieres med påvirkning og endring, handler 'management' i større grad om hvordan en organisasjon opprettholder sin virksomhet. Når det gjelder *skoleledelse* vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i den definisjonen som Spillane et al. (2004:11-12) legger til grunn innenfor deres distribuerte perspektiv. I denne definisjonen kommer både endring og opprettholdelse til syne:

We define school leadership as the identification, acquisition, allocation, co-ordination, and use of social, material, and cultural resources necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning. Leadership involves mobilizing school personnel and clients to notice, face, and take on the tasks of changing instruction as well as harnessing and mobilizing the resources needed to support the transformation of teaching and learning.

Den første delen av denne definisjonen viser til at ledelse i skolen skal bidra til å skape vilkår for undervisning og læring. En del av denne oppgaven vil være å føre videre de betingelsene som allerede er tilstedet. Den andre halvdelens viser imidlertid til hvordan ledelse også skal bidra til transformasjon av praksis i skolen. Spillane et al. (ibid) peker på at ledelse og 'management' er to funksjoner som på mange måter forutsetter hverandre. Skal initiativer til endring lykkes er det gjerne slik at skoleledere også må være observante i forhold til hvilke sider ved skolens drift som støtter opp under initiativene.

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i skolen som en organisasjon. Berg (1999) bruker begrepet styringsstruktur som analyseverktøy for å beskrive hva som kjennetegner ulike organisasjoner. Styringsstrukturen sier både noe om hva som er organisasjonens innhold eller virksomhet og hva som kjennetegner organisasjonens indre oppbygging. Skolen er kjennetegnet av å drive en virksomhet som er regulert ut fra politisk styring. Samtidig er innholdet og målene formulert på en slik måte at de gir et betydelig handlingsrom til den enkelte skole. Lokalt utviklingsarbeid i skolen handler nettopp om hvordan dette handlingsrommet kan utnyttes (ibid).

Visjonsarbeidet på Vik skole er et lokalt initiert utviklingsarbeid som fokuserer på endringer på systemnivå i organisasjonen. Som det vil fremkomme av empirien i oppgaven er dette arbeidet imidlertid ikke løsrevet fra de ytre rammene som foreligger. Dette er i tråd med Berg (ibid) sitt fokus på hvordan skolen som organisasjon må drive sin virksomhet både med hensyn til formelle rammer, for eksempel læreplanen, og de indre faktorene som preger den enkelte skole – blant annet skolekultur og verdigrunnlag.

1.3 Vik skole og visjonsarbeidet

Midt mellom sjø og skog er Vik skole lokalisert. Skolen tilhører en kommune på Østlandet, og ligger i nærheten av en middels stor by. Det er flere større boligområder og nyere byggefelt i skolens nærområde. Vik er en forholdsvis stor barneskole med ca. 450 elever. Det er tre paralleller på hvert klassetrinn. Til sammen 61 personer har skolen som sin arbeidsplass fordelt på 35 lærere og 26 assistenter. Ledergruppa består av rektor, to undervisningsinspektører og leder for SFO. Rektor har vært ansatt ved Vik i tre år, mens inspektørene har en fartstid på henholdsvis 6 og 35 år ved skolen (pr. høsten 05). Skolen så dagens lys på slutten av 60 - tallet, men har etter dette blitt bygget på flere ganger. I dag består skolen av to hovedbygg, et eldre og et nyere, i tillegg til et mindre bygg for kunst og håndverk og et nyere bygg som rommer to gymsaler. Skolens gamle gymsal fungerer i dag som personalrom, og den store

takhøyden her gir et luftig preg. Da jeg var til stedet ved skolen opplevde jeg dette rommet som et naturlig samlingspunkt for de ansatte.

På Vik skole har personalet arbeidet mye med Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring". Spesielt har føringer i forhold til tilpasset opplæring blitt satt på dagsorden. I forbindelse med gjennomføringen av reformen "Kunnskapsløftet" i grunnsopplæringen og innføringen av nye læreplaner (L06), søkte skolen om dispensasjon for å kunne ta i bruk utvalgte fagplaner et år i forkant. Søknaden ble innvilget, og skolen innførte nye planer i basisfagene norsk, matematikk, engelsk og natur og miljø fra høsten 05.

I 2002 utarbeidet Vik skole sin visjon: "Læring og glede – alltid til stede!". Under medarbeidersamtaler i 2004 ble det imidlertid klart at visjonen hadde liten verdi for de ansatte – både blant lærere og assistenter. Dermed ble en omfattende prosess satt i gang for å realisere visjonen og skape sammenheng mellom visjon og praksis. Til dette arbeidet er det satt av tre år. Målet er til syvende og sist å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Vik skole har underveis i visjonsprosessen fått hjelp av en ekstern veileder. Videre benytter de seg av en spesifikk metodikk - Appreciative Inquiry (AI). Denne metodikken omfatter noen grunnleggende prinsipper som jeg vil presentere for å gi en forståelse av hvordan visjonsarbeidet på Vik blir gjennomført. En grunntanke bak AI er at oppmerksomheten hele tiden skal rettes mot de sider ved praksis som fungerer bra i utgangspunktet. Et viktig stikkord i forhold til dette er "gylne øyeblikk". Konkrete situasjoner som oppleves som gode og energigivende, det være seg i samspill med barn, kolleger, foreldre osv., blir brukt som grunnlag for læring gjennom systematisk undersøkelse. Videre inkluderer AI – metodikken flere konkrete arbeidsmåter. På Vik skole har de brukt historiefortelling som en hovedmetode i tilknytning til de "gylne øyeblikkene". Videre struktureres diskusjonene i visjonsarbeidet på en bestemt måte. Arbeidet med et konkret spørsmål begynner gjerne med at den enkelte reflekterer over dette. Deretter går man videre med en dialog to og to for så å diskutere spørsmålet i en større gruppe. Det gruppen kommer

frem til blir så presentert i plenum. Her kan ulike presentasjonsteknikker som for eksempel drama, bli tatt i bruk.

AI består av fem konkrete faser. I den første fasen – *definisjonsfasen* – skal ledelse og ansatte bli enige om formålet med utviklingsarbeidet. På Vik er altså det overordnede målet å virkeliggjøre skolens visjon. Den neste fasen kalles *undersøkelsesfasen*. Fokuset på situasjoner der personalet opplever ”læring og glede” har her stått sentralt. Fase tre – *drømmefasen* – innebærer at deltakerne skal utarbeide en drøm eller fremtidsvisjon for hvordan de ønsker at organisasjonen skal se ut. Vik skole hadde startet denne prosessen før jeg kom til skolen for å gjøre mine intervjuer. I løpet av den uka jeg var til stedet, hadde de imidlertid også en planleggingsdag der dette arbeidet fortsatte. Formålet med denne dagen var å lage utkast til et ”statement” som skulle gi en beskrivelse av hvordan personalet så for seg skolen noen år frem i tid.

I den fjerde fasen i AI – prosessen skal deltakerne komme frem til mer konkrete løsninger når det gjelder hva slags endringer som må til for å kunne realisere drømmen. Dette kalles *designfasen*. Her står organisatoriske strukturer og systemer i tillegg til sosiale relasjoner i fokus. På Vik skole har de også startet opp med disse problemstillingene. Som en del av dette arbeidet har personalet blant annet fordelt seg på fire visjonsgrupper som jobber med hvert sitt utviklingsområde: Tilpasset opplæring, mobbing (sosial kompetanse), kultur og samarbeid skole/SFO. I den siste fasen i AI – prosessen – *realiseringsfasen* – skal deltakerne komme frem til hvilke skritt de må ta for å bringe organisasjonen dit de ønsker. På Vik skole er målet at også elever og foreldre skal inkluderes i arbeidet etter hvert, slik at visjonen får fotfeste i hele organisasjonen.

1.4 Oppgavens struktur

I dette innledende kapittelet har det vært min hensikt å klarlegge de grunnleggende rammene for denne oppgaven. Problemstillingene jeg har formulert, danner basis for oppgavens videre struktur. I kapittel 2 vil jeg gå nærmere inn på distribuert ledelse.

Jeg vil ta utgangspunkt i to ulike teoretiske tilnærminger innenfor dette perspektivet. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for to perspektiver på endring i skolen: Et strukturelt – funksjonelt perspektiv og et kulturelt – individuelt perspektiv. Som jeg har vært inne på tidligere utgjør dette den overordnede teoretiske rammen for oppgavens andre problemstilling.

I kapittel 4 tar jeg for meg design og metode. Her vil jeg redegjøre for og drøfte de valgene jeg har tatt i forhold til den empiriske studien av visjonsarbeidet ved Vik skole. Presentasjon og drøfting av empirien vil komme i kapittel 5 og 6. Jeg har valgt å dele denne delen i to siden oppgavens problemstillinger kan oppfattes som til dels atskilte fra hverandre. I kapittel 5 vil jeg ta for meg ledelsespraksisen på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet, mens jeg i kapittel 6 går nærmere inn på faktorer knyttet til endring. Det avsluttende kapittelet i oppgaven omfatter en sammenfatning av de empiriske funnene og en utdypende drøfting av teori og empiri. Her vil jeg blant annet komme inn på mulige begrensninger i det distribuerte perspektivet på ledelse. Jeg vil også sette mitt kasusstudie i sammenheng med en større forskningskontekst.

2. Distribuert ledelse

I dette kapitlet vil jeg ta for meg distribuert ledelse ut fra to innfallsvinkler. Jeg har valgt å bruke formuleringene ”ledelse som aktivitet” og ”ledelse som forhandling” som hovedoverskrifter på disse tilnærmingene. Perspektivene har en felles referanseramme i sosiokulturell teori (jfr. Ottesen og Møller 2006) og inneholder derfor en del av det samme begrepsapparatet. Jeg vil imidlertid argumentere for at de to tilnærmingene til dels vektlegger ulike momenter og dermed bidrar til å belyse empirien i oppgaven på en mer helhetlig måte samlet enn hver for seg.

Før jeg går nærmere inn på ledelse som henholdsvis aktivitet og forhandling, vil jeg ta opp et grunnleggende spørsmål som legger premisser for det distribuerte perspektivet på ledelse. Både Spillane et al. (2004) og Wenger (1998) som er to hovedkilder i dette kapitlet, tar opp diskusjonen om forholdet mellom struktur og handling og dermed spørsmålet om menneskets handlefrihet. I innledningen ble ledelse definert som sosial påvirkning. Men hvor fritt står mennesket til å påvirke i en bestemt retning? Hvilken rolle spiller strukturer i form av for eksempel institusjonelle normer og regler? Jeg vil bruke Giddens` (1984) ”structuration theory ” som grunnlag for denne diskusjonen.

2.1 Om forholdet mellom struktur og handling

Med sin teori søker Giddens (1984) å klarlegge forholdet mellom det menneskelige subjekt og samfunnet som objektiv størrelse. Han tar avstand fra en dualistisk tenkemåte der de to dimensjonene oppfattes som atskilte fra hverandre. Begrepet struktur refererer innenfor Giddens` tilnærming til ”rules and resources, or sets of transformational relations, organized as properties of social systems” (ibid:25). De sosiale systemene som danner grunnlag for samfunnets oppbygging, vil ut fra denne definisjonen ha visse strukturelle egenskaper. Disse egenskapene fører med seg stabilitet over tid og sted og kan dermed settes i sammenheng med ideen om sosial

reproduksjon. Spørsmålet blir så hvordan strukturbegrepet skal forstås i relasjon til menneskets handlinger. Giddens (1984) legger til grunn at de strukturelle egenskapene som kjennetegner sosiale systemer, ikke påvirker handling i form av å være en ekstern størrelse. Strukturer er med på å organisere menneskelig praksis, men det er på samme tid menneskets handlinger som bidrar til å opprettholde denne organiseringen. Ut fra en slik tankegang oppfattes ikke strukturene utelukkende som begrensende på handling eller som en determinerende faktor.

Oppfatningen av struktur kan sees i sammenheng med hvilket bilde Giddens (ibid) tegner av mennesket som subjekt. Hva kjennetegner menneskelig handling? I denne sammenhengen kan begrepet refleksivitet (”reflexivity”) trekkes frem. Slik jeg forstår dette begrepet med utgangspunkt i Giddens sin tekst, innebærer det at mennesket oppfattes som en aktør som handler ut fra en eller annen form for hensikt. Med andre ord: Bak handling ligger det årsaker som individet, hvis han eller hun blir spurt, kan si noe om. Dette utelukker ikke at også ubevisste motiver kan spille inn på menneskets handlinger. Å ta utgangspunkt i mennesket som en aktør, fører imidlertid med seg en antakelse om at individet i en gitt situasjon alltid kunne handlet annerledes (ibid:9). Videre vil individet også ha en del kunnskap om de strukturelle egenskapene som kjennetegner samfunnets sosiale systemer. Dermed er struktur og handling ikke uavhengige dimensjoner, men kan sies å inngå i et gjensidig forhold.

Giddens` (ibid) ”structuration theory” kan, slik jeg oppfatter det, danne et fundament for det distribuerte perspektivet på ledelse nettopp fordi teorien uttrykker et gjensidig forhold mellom struktur og handling. Innenfor det distribuerte perspektivet plasseres menneskelig handling innenfor en sosiokulturell kontekst. Dermed blir aktørenes relasjon til denne konteksten et forhold som trenger en avklaring. På et generelt plan ligger det til grunn at aktørene både påvirkes av og påvirker de strukturelle egenskapene ved samfunnets sosiale systemer. Jeg vil komme tilbake til hvordan forholdet mellom struktur og handling mer spesifikt kommer til uttrykk innenfor de to perspektivene på distribuerte ledelse – ”ledelse som aktivitet” og ”ledelse som forhandling”.

2.2 Ledelse som aktivitet

Spillane et al. (2001, 2004) fokuserer sin fremstilling av distribuert ledelse rundt begrepet ledelsespraksis. For å forstå ledelsespraksisen slik den for eksempel kommer til uttrykk på en skole, må forskeren ha et analyseverktøy for å identifisere hva som kjennetegner ledelse til forskjell fra annen praksis. I denne sammenhengen bruker Spillane et al. (2004:13) begrepene "leadership tasks and functions". De ledelsesoppgavene som virksomheten i en organisasjon er konsentrert rundt, kan på den ene siden beskrives på et makroplan: Det er de overordnede funksjonene som ledelsespraksisen springer ut fra. På bakgrunn av en gjennomgang av litteratur som omhandler skoleledelse og innovasjon i skolen, har Spillane et al. (2001, 2004) kommet frem til flere funksjoner som de ser på som sentrale. Disse inkluderer bl.a. visjonsbygging, å fremme en skolekultur preget av tillit og samarbeid og støtte i forhold til lærernes profesjonelle utvikling.

For Spillane et al. (ibid) er det et sentralt poeng at de overordnede makrofunksjonene for ledelse i skolen, må trekkes ned på et mikroplan. Dette er nødvendig for at forskeren skal få tilgang til den ledelsespraksisen som finner sted. På grunn av dette er det den daglige aktiviteten i skolen som utgjør den sentrale analyseenheten innenfor dette rammeverk for forskning på skoleledelse. Å se på ledelse som aktivitet innebærer å forstå hvordan skoleledere "define, present, and carry out these micro tasks, exploring how they interact with others in the process" (Spillane et al. 2001: 24). Mikrooppgavene er de mer kortvarige initiativene og deloppgavene som inngår i arbeidet med de overordnede ledelsesfunksjonene. Slik jeg oppfatter det åpner denne tilnærmingen opp for følgende spørsmålstilling: En side av saken er hvordan personalet på den enkelte skole definerer ledelsesoppgavene og oppfatter sammenhengen mellom over- og underordnede oppgaver. Men vil forskeren nødvendigvis se de samme forbindelsene? Spillane et al. (2001, 2004) overlater betydelig rom for tolkning av hva ledelse er og ikke er til øyet som ser. Dette har blitt trukket frem som et svakt punkt ved deres fremstilling av distribuert ledelse (jfr. Lakomski 2002, Ottesen og Møller 2006). På den andre siden fremhever Ottesen og

Møller (2006) perspektivets dynamiske karakter med vekt på interaksjon og samhandling i konkrete situasjoner, som et produktivt utgangspunkt for analyse av ledelsespraksis. I det neste avsnittet vil jeg gå nærmere inn på dette forholdet.

2.2.1 Samhandling mellom aktører

Spillane et al. (2001, 2004) understreker at for å forstå ledelsespraksis bør ikke oppmerksomheten først og fremst rettes mot det enkelte individ. I stedet er det den interaksjonen som finner sted mellom aktører, som bør gjøres til gjenstand for analyse. I denne forbindelse kan det trekkes opp en skillelinje mellom to ulike betydninger av distribuert ledelse (jfr. Gronn 2002, Spillane et al. 2004). En måte å forstå begrepet på, er å se på ledelse som en additiv egenskap. Med andre ord: Ledelse i en organisasjon er den samlede summen av de individuelle ledelseshandlingene som medlemmene fremviser. Ledelse er dermed løsrevet fra formell posisjon; det er noe som deles mellom flere og i teorien noe alle kan utvise. Den additive forståelsen av distribuert ledelse blir imidlertid vurdert som mangelfull i og med at den ikke fokuserer på den ledelsespraksis som utvikles som et resultat av ulike samhandlingsmønstre i organisasjonen.

Ut fra den andre forståelsesrammen som omtales som et holistisk perspektiv (Gronn 2002), innebærer distribusjon av ledelse at summen kan bli mer enn de enkelte delene. Ottesen og Møller (2006) peker på at ledelse som et kollektivt og holistisk fenomen, fanger inn de synergieffekter som oppstår i en problemløsningsprosess der flere deltar. Innenfor denne rammen kan ledelse i en organisasjon ifølge Gronn (2002), komme til uttrykk på tre ulike måter. En arena for distribuert ledelse oppstår gjennom *spontant samarbeid*. Dette innebærer at medlemmer kommer sammen for å løse en oppgave som begrenser seg i tid. De ulike aktørenes kompetanse og ferdigheter kan da komme til nytte, men dette skjer uten at samarbeidet opprettholdes som en varig ordning.

Distribuert ledelse kan også observeres i *intuitive arbeidsrelasjoner*: Over tid kan mer stabile samarbeidsrelasjoner som inkluderer to eller flere medlemmer i

organisasjonen, utvikles. For at aktørene skal ha innflytelse på hverandre må det opparbeides et tillitsforhold der partene opplever at de kan stole på hverandre. Slike arbeidsrelasjoner har gjerne en implisitt karakter. Partene utvikler etter hvert en forståelse av relasjonen de inngår i, men denne prosessen er ikke nødvendigvis uttalt.

Institusjonalisert praksis er det tredje mønsteret for distribusjon av ledelse.

Formalisering av samhandlingsstrukturer i en organisasjon kan ha ulike bakenforliggende årsaker. Det kan være et resultat av læring og erfaring som tilsier at nye organiseringsformer vil være hensiktsmessige. Institusjonalisering kan også finne sted fordi medlemmer ønsker sterkere regulering av allerede eksisterende uformelle relasjoner. De ulike arenaene for distribuert ledelse – spontant samarbeid, intuitive arbeidsrelasjoner og formelle strukturer – kan sees på som et kontinuum som uttrykker grad av institusjonalisering. Spontant samarbeid kan utvikles til mer varige arbeidsrelasjoner som igjen kan ende opp som formelle strukturer for praksis i organisasjonen. Grønn (2002) peker imidlertid på at institusjonalisering ikke alltid oppfattes som positivt av medlemmene i en organisasjon. En utvikling der strukturer i økende grad formaliseres er derfor ikke en ”naturlig” tendens, men *ett* mulig forløp.

En fellesfaktor for de tre arenaene for ledelse er altså at de kjennetegnes av interaksjon og samhandling. Den problemløsningen som finner sted kan ikke nødvendigvis tilbakeføres til den enkelte. Ifølge Spillane et al. (2001, 2004) er et sentralt poeng at den ekspertise som benyttes for å løse en ledelsesoppgave, ofte er distribuert i organisasjonen. Avhengig av hvilken type oppgave det er snakk om, vil ulike individer sitte på den nødvendige kompetansen. Som jeg var inne på i innledningen peker Leithwood et al. (1999) på at det som skiller ulike tilnærminger til ledelse fra hverandre, blant annet er spørsmålet om hvem som påvirker hvem. Innenfor et distribuert perspektiv vil spørsmålet om hvem som øver innflytelse til enhver tid avhenge av hvilken type oppgave ledelsespraksisen er rettet mot. Med andre ord: Leder og etterfølger er omskiftelige roller.

Ved å ta utgangspunkt i ledelse som aktivitet, kan det distribuerte perspektivet utvides ytterligere. I tillegg til den interaksjon som finner sted mellom ulike aktører,

plasseres også situasjonen der aktiviteten utspiller seg, i sentrum for oppmerksomheten. Med andre ord: Ledelsespraksis kan ikke forstås uten referanse til handlingenes kontekst.

2.2.2 Situasjonens betydning i et distribuert perspektiv

Å vektlegge konteksten som en viktig faktor i forståelsen av ledelse, er ikke enestående for det distribuerte perspektivet. Ulike retninger innenfor forskning på skoleledelse, har definert situasjonen der praksis finner sted, som et avgjørende element for å kunne forstå hva som egentlig foregår. Et eksempel er ”contingency theory”. Innenfor denne forskningstradisjonen fremheves en rekke faktorer som vil virke inn på ledelsespraksis i skolen, blant annet elevenes bakgrunn, skolens kultur, skolens størrelse, lærernes kompetanse og erfaringer, ressurstilgang osv. (Hallinger 2003).

Hva er det så som er betegnende for det distribuerte perspektivet når det gjelder situasjonens betydning for forståelsen av ledelse? Spillane et al. (2004) peker på flere kjennetegn. Innenfor denne tilnærmingen oppfattes situasjonen ikke som en ekstern faktor som påvirker utenifra, men som et integrert element i ledelsespraksisen. Situasjonen, forstått som den sosiokulturelle konteksten mennesket handler i, er en definerende bestanddel av praksis. Situasjonen både former og formes av den ledelsespraksis som finner sted. I denne forbindelse vil jeg trekke en parallell til Giddens` (1984) diskusjon av forholdet mellom struktur og handling. Den forståelsen som ligger til grunn, innebærer at situasjonen virker inn på deltakernes handlinger. Samtidig har det menneskelige subjekt mulighet til å endre de kontekstuelle betingelsene. Situasjonen oppfattes altså ikke som en determinerende faktor.

To elementer ved situasjonskonteksten trekkes frem av Spillane et al. (2001, 2004) som særlig vesentlige for å forstå ledelsespraksis: *artefakter* og *organisasjonsstruktur*. Artefaktene i en organisasjon representerer den praksis som har funnet sted i form av eksterne uttrykk for tidligere problemløsning og initiativer. De inkluderer alt fra materielle verktøy (”tools”) som møteplaner,

evalueringsskjemaer osv. til mer abstrakte artefakter som for eksempel den tidsmessige innretningen av arbeidsdagen. I den andre enden av kontinuumet finnes symbolske artefakter i form av blant annet vokabular, retoriske strategier og andre sider ved språket som en del av praksis (Spillane et al. 2004:23). Innenfor et distribuert perspektiv på ledelse er altså artefaktene slik de definerer og blir definert av ledelsespraksisen i en organisasjon, et fokuspunkt for analyse. På den ene siden kan artefaktene sies å være verktøy og symboler som er tilgjengelige for aktørene i en organisasjon. Dette innebærer imidlertid ikke at de vil være med på å forme praksis på en forutbestemt måte. De kan taes i bruk på forskjellig vis og er dermed noe som også formes av de menneskene som inngår i ledelsespraksisen.

Organisasjonsstrukturen i skolen har tradisjonelt sett vært preget av høy grad av arbeidsdeling. På et generelt grunnlag tegnes det opp et bilde av den enkelte lærer som jobber isolert i sitt klasserom, og av en skoleledelse som i liten grad medvirker direkte i opplæringen (Elmore 2000). Spørsmålet blir så hvordan man skal forstå sammenhengen mellom struktur, ledelse og endring i skolen. Med utgangspunkt i et distribuert perspektiv på ledelse oppfatter ikke Spillane et al. (2004) organisasjonsstrukturen i skolen som en ramme som påvirker ledelsespraksisen utenifra. I stedet er strukturen en integrert komponent i denne praksisen; det er en side ved situasjonen som er med på å forme hvordan ledelsesoppgavene i skolen utføres. Med andre ord: Organisasjonsstrukturen i skolen vil innvirke på ledelsen slik den kommer til uttrykk i de daglige aktivitetene på skolen. Samtidig er det også slik at tiltak kan bidra til endringer i strukturen. Spillane et al. (2001) viser til et eksempel der økte muligheter til dialog blant lærerne ved en skole over tid førte til at den tradisjonelle ”eggkartongstrukturen” ble erstattet med strukturer som støttet opp under større informasjonsutveksling og deling av ideer blant lærerne. Den endrede organisasjonsstrukturen bidro også til en redefinering av ledelsespraksisen på skolen.

Med det distribuerte perspektivet som utgangspunkt, er det altså igjen et gjensidig bilde av relasjonen mellom struktur og handling som tegnes opp. Når det gjelder dette forholdet vil jeg imidlertid bringe en tredje faktor inn i diskusjonen. Ifølge Stoll

(1999) kan ikke struktur løsrives fra begrepet kultur. Restruktureringer i skolen, for eksempel det å sette av tid til samarbeid blant lærerne, vil ikke nødvendigvis føre til store endringer. Skolens underliggende kultur, bl.a. i forhold til kollegialitet og individualitet, vil spille inn. På den annen side kan endrede strukturer være første steg på veien mot transformasjon også når det kommer til skolens kultur for samarbeid.

2.2.3 Gjensidig avhengighet

Som en sammenfatning av hva distribuert ledelse er ut fra et aktivitetsperspektiv, vil jeg sitere et hovedargument fra Spillane et al. sin (2004:16) tekst:

... we argue that leadership activity is constituted in the interaction of multiple leaders (and followers) using particular tools and artefacts around particular leadership tasks. In this scheme, what is critical are the interdependencies among the constituting elements – leaders, followers, and situation – of leadership activity.

Gjensidig avhengighet i en organisasjon kan komme til uttrykk på forskjellige vis. Gronn (2002) viser til at gjensidighet mellom aktører kan markere seg på to ulike måter. For det første kan medlemmene i organisasjonen ha *overlappende ansvarsområder*. Når to eller flere individer jobber med en ledelsesoppgave på denne måten vil det være vanskelig å tilbakeføre resultatet til den enkelte. Dette er altså i tråd med et perspektiv på ledelse der summen er mer enn delene.

Den andre formen for gjensidig avhengighet innebærer *komplementære ansvarsområder*. Komplekse lederfunksjoner vil ofte vanskelig kunne utføres av en person fordi kravet til kompetanse er for stort. Når flere går sammen i problemløsningsprosessen kan hver enkelt bidra med sin spesifikke kunnskap. Ved første øyekast kan denne formen for gjensidighet oppfattes som en additiv form for ledelse; fokuset ligger på det den enkelte kan bidra med i prosessen. Dette er imidlertid ikke den forståelsen Gronn (ibid) legger til grunn. Den enkeltes handlinger må sees i relasjon til den overordnede ledelsesfunksjonen eller oppgaven aktørene handler ut fra. Bare da blir aktiviteten meningsfull. Videre vil slike komplementære

roller også legge grunnlag for læring. Dette kan slik jeg oppfatter det, være et eksempel på hvordan et holistisk og kollektivt perspektiv innebærer et syn på ledelse som mer enn summen av delene. Utveksling av kunnskap som finner sted underveis, utgjør en synergieffekt. Denne spredningen av kompetanse kan så komme til nytte når nye ledelsesoppgaver skal løses. Med andre ord: Organisasjonen som helhet får mer å spille på. Gronn (2002) argumenterer for at graden av gjensidig avhengighet mellom aktørene i en organisasjon innvirker på organisasjonens kapasitet for ledelse.

Spillane et al. (2004) presenterer ulike eksempler på hvordan gjensidig avhengighet kan komme til uttrykk i ledelsespraksis. Et eksempel er hentet fra en skole der rektor og assisterende rektor begge arbeider med å evaluere undervisningen. De to har imidlertid ulike roller. Rektor fokuserer på den summative delen av evalueringen og fungerer i stor grad som en autoritetsfigur. Den assisterende rektoren er på den annen side i større grad inne i klasserommene og gir jevnlig feedback og støtte til lærerne. I henhold til Gronns (2002) terminologi har de to lederne komplementære roller. Den enkeltes ledelsespraksis kan ikke forstås uten å se denne i relasjonen til den overordnede ledelsesoppgaven – nemlig evaluering av undervisningen. Spillane et al. (2004) argumenterer for at en analyse av ledelse i dette tilfellet må fokusere på den aktiviteten som finner sted og som er distribuert mellom aktørene. Ledelsen slik den utøves av rektor og assisterende rektor, oppfattes som en enhetlig aktivitet.

I denne delen om ”ledelse som aktivitet”, har samhandling og gjensidig avhengighet vært sentrale begreper. I tillegg til relasjonene mellom de som utøver ledelse, vil også forholdet mellom ledere og etterfølgere være et utgangspunkt for analyse innenfor dette perspektivet. I tråd med argumentasjonen mot ledelsessentreringen innenfor forskningen, kritiseres også fremstillingen av dikotomien leder - etterfølger som et forenklet bilde av virkeligheten (jfr. Gronn 2002, Spillane et al. 2004). Gjensidighet har dermed mange fasetter innenfor et distribuert perspektiv på ledelse. Relasjoner mellom ledere, mellom ledere og etterfølgere og mellom menneskene i organisasjonen og den sosiokulturelle konteksten vil alle være relevante utgangspunkt for analyse.

2.3 Ledelse som forhandling

Ottesen og Møller (2006) betegner det situerte perspektivet på ledelse som en av flere innfallsvinkler til studiet av distribuert ledelse. Som jeg har vært inne på er ikke dette en forskningstradisjon som kan skilles klart fra den tilnærmingen som Gronn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) representerer. Fokuset på aktivitet, situasjonenes betydning og forankring i sosiokulturell teori er felles. Jeg har imidlertid valgt å skille det situerte perspektivet ut, fordi det har noen særegne trekk som tilfører nyanser til forståelsen av distribuert ledelse. Jeg vil hovedsakelig basere meg på Etienne Wengers (1998) teoridannelse rundt praksisfellesskap i denne delen. Sentrale begreper i Wengers fremstilling er læring, mening og identitet. Ledelse er derimot ikke et begrep som brukes i utstrakt grad. Min utfordring blir dermed å skape mening i forhold til hvordan ledelse kan forstås innenfor denne teorirammen.

2.3.1 Praksisbegrepet

På samme måte som begrepet praksis står sentralt i Gronn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) sine redegjørelser for distribuert ledelse, er det også fundamentalt i Wengers (1998) fremstilling. Mens praksis i den foregående delen ble satt i tilknytning til ledelse i form av 'ledelsespraksis', utdyper Wenger begrepet for å få frem hva som kjennetegner et praksisfellesskap.

Praksis kan ifølge Wenger forstås med utgangspunkt i tre dimensjoner som utgjør limet i ethvert praksisfellesskap: Gjensidig involvering ("mutual engagement"), oppgaveorientering ("joint enterprise") og et delt handlingsrepertoar ("shared repertoire") (ibid:73). Et praksisfellesskap holdes sammen fordi medlemmene interagerer og samhandler med hverandre. Denne samhandlingen er videre knyttet til det formålet som praksis er organisert rundt – altså har praksis en viss retning i form av en oppgaveorientering. Det tredje elementet som binder medlemmene i praksisfellesskapet sammen, er et delt repertoar av ulike tilgjengelige ressurser. Disse ressursene inkluderer rutiner som er opparbeidet over tid, måter å gjøre ting på, verktøy ("tools"), begreper, symboler, fortellinger osv. (Wenger 1998:83).

Jeg ser klare paralleller mellom Wengers tre dimensjoner ved praksis og beskrivelsen av ledelsespraksis slik den kommer til uttrykk hos Grønn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004). Interaksjon og samhandling går igjen. Artefakter som en del av den sosiokulturelle konteksten, har en tilsvarende dimensjon i det Wenger betegner som praksisfellesskapets delte handlingsrepertoar. Referansen til praksis som knyttet til oppgaver, er også et likhetstrekk. Under avsettet "ledelse som aktivitet" ble begrepene ledelsesfunksjoner og oppgaver trukket frem for å kunne skjelne ledelsespraksis til forskjell fra annen praksis. Spillane et al. (ibid) peker også på hvilke overordnede funksjoner de mener ligger til grunn for ledelse i skolen. Eksempelvis nevner de det å bygge skolens visjon. På dette punktet er deres tilnærming mer spesifikk enn Wengers (1998) perspektiv, fordi de retter oppmerksomheten mot skolen som organisasjon. Teoridannelsen rundt praksisfellesskapet utgjør i motsetning til dette en ramme for å forstå menneskelig praksis mer generelt.

Med utgangspunkt i Wengers begrepsverden blir et sentralt spørsmål: Hvordan kommer praksisfellesskapet frem til oppgaveorienteringen som gir retning til virksomheten? Slik jeg oppfatter det går Wenger i større grad enn Spillane et al. (2001, 2004) inn på dette punktet i sin teori. Forhandlingsaspektet ved praksis plasseres i sentrum for oppmerksomheten: "Practice is about meaning as an experience of everyday life" (Wenger 1998:52). Videre sier han: "The meaningfulness of our engagement in the world is not a state of affaire, but a continual process of renewed negotiation" (ibid:54).

Deltakerne i et praksisfellesskap - det være seg i familien, i en forening, på en arbeidsplass eller i et klasserom - vil altså være inne i en kontinuerlig prosess der forståelsen av hva som er deres situasjon stadig fremforhandles og kanskje også omdefineres. Jeg tenker meg at lærernes arbeidssituasjon kan være et eksempel på dette. Selv om eksterne virksomhetsmål legger føringer for praksis i skolen, er disse målene ofte vage og uklare. Som jeg var inne på i innledningen til oppgaven er skolen kjennetegnet av å være en organisasjon som er politisk regulert, men der det også eksisterer et betydelig handlingsrom (jfr. Berg 1999). Dermed må personalet ved

skolen forhandle seg frem til en oppgaveorientering som gir retning for praksis. Dette kan handle om alt fra hva det vil si å gi tilpasset opplæring til hva som skaper et godt arbeidsmiljø for lærere og elever. I tillegg vil også det delte handlingsrepertoaret være gjenstand for forhandling. En side av saken er at dette repertoaret speiler den praksis som har funnet sted, men samtidig kan resursene taes i bruk på nye måter; repertoaret kan utvides og nye meninger kan tilskrives rutinene, begrepene, verktøyene, fortellingene osv. Her oppfatter jeg det igjen slik at Giddens` (1984) ”structuration theory” kan fungere som et teoretisk fundament. Praksisfellesskapets delte handlingsrepertoar kan på den ene siden representere en strukturerende faktor i forhold til menneskets handlinger. Samtidig kan medlemmene forhandle frem nye forståelser og endre handlingsrepertoaret gjennom sin deltakelse.

Praksis i skolen er uløselig knyttet til undervisning og læring. Dette er dermed et fokuspunkt som samler alle aktørene i skolen - det være seg skoleeierne, skoleledelsen, lærerne, elevene, foreldrene osv. Disse gruppene har imidlertid ulike posisjoner i forhold til skolens kjernevirksomhet og opererer med ulik grad av nærhet til klasserommet. Dermed vil det ikke være naturlig å se på alle som deltakere i et og samme praksisfellesskap. På samme måte kan en tenke seg at lærerne på en enkelt skole er gruppert innenfor forskjellige fellesskap, for eksempel knyttet til trinn eller fag. Skolens formelle ledelse inngår i praksisfellesskap med andre skoleledere. Det enkelte klasserom kan kanskje også oppfattes som et eget praksisfellesskap. Dermed kan det på en og samme tid foregå en rekke forhandlingsprosesser. Aktørene i skolen kan operere med forskjellige forståelser av hva som er skolens virksomhet og hvordan læring best understøttes – hos individet og på organisasjonsnivå. Samtidig påpeker Wenger (1998) at den enkelte på en og samme tid vil inngå i en rekke ulike praksisfellesskap. I dette ligger det en mulighet til overføring av praksisformer. Et eksempel på dette kan være at rektor tar med seg ideer fra andre skoleledere. I en slik situasjon vil imidlertid de nye praksisformene få sin egenartede uttrykksmåte og tillegges mening av de som skal sette ideene ut i livet. Det er derfor ikke en mekanisk overflytting som finner sted.

Det går frem av diskusjonen i avsnittet over, at den enkelte skole kan fremstå som en kompleks sammenslutning av ulike undergrupperinger. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i skolen som en organisasjon. Wenger (1998) klargjør forholdet mellom begrepene 'organisasjon' og 'praksisfellesskap' ved blant annet å vise til at organisasjoner har formelle grenser. Praksisfellesskapet er på den andre siden en organisk størrelse. Deltakerne vil forhandle frem en forståelse av hvor grensene for praksisfellesskapet går, og dermed vil grensene være mer flytende enn de institusjonelle rammene som organisasjonen defineres ut fra.

Slik jeg oppfatter det har Wenger sin teori om praksisfellesskap en parallell i litteratur som omhandler skolekultur og hvordan ulike subkulturer kan eksistere på den enkelte skole. Stoll (1999:43) viser til dette som skolens mikropolitiske forhold. Dette perspektivet åpner opp for en forståelse av skolen som en organisasjon der ulike verdisystemer kan eksistere side om side eller konkurrere med hverandre. Videre kan dette føre til en organisasjonsstruktur der ulike grupperinger arbeider isolert fra hverandre. For å trekke en linje til Spillane et al. (2001, 2004) blir det imidlertid et poeng å se på en slik struktur som et integrert element i ledelsespraksisen på skolen.

Perspektivet "ledelse som forhandling" plasserer aktørenes meningsskapning i sentrum for oppmerksomheten. Spillane et al. (ibid) anlegger til dels et "utenfraperspektiv" på ledelsespraksis i skolen i og med at de tar utgangspunkt i faglitteraturen når de beskriver de overordnede oppgavene for skoleledere. Samtidig er de også opptatt av hvordan aktørene i skolen selv definerer de daglige oppgavene ledelsespraksisen er organisert rundt. Her er Spillane et al. (ibid) altså mer på linje med det fokuset Wenger legger på forhandling. Med praksisfellesskapet som ramme, plasserer imidlertid Wenger forhandlingsbegrepet inn i en større kontekst. Dette åpner bl.a. opp muligheten for å snakke om hvordan ulike praksisfellesskap innenfor skolen som organisasjon forholder seg til hverandre.

2.3.2 Ledelse innenfor rammen av praksisfellesskapet

To nøkkelbetegnelser innenfor Wengers (1998) teoriramme er deltagelse og tingliggjøring ("reification"). Å delta i et praksisfellesskap innebærer å ta del i den forhandlingsprosessen som finner sted. Deltagelse betyr med andre ord å bidra til å utforme praksis. Ut fra et ledelsesperspektiv kan man, slik jeg oppfatter det, derfor si at ledelse er distribuert mellom aktørene i praksisfellesskapet fordi alle på en eller annen måte bidrar og påvirker i denne prosessen. Wenger (ibid) sier videre at deltagelse må forstås med utgangspunkt i de relasjonene medlemmene inngår i. Det er et poeng for Wenger at deltakelse ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i form av harmoniske relasjoner og samarbeid. Konflikter, konkurranse, maktkamp osv. kan også være en del av den prosessen der deltakerne forhandler om mening.

Tingliggjøring referer til den prosessen, og produktene av denne prosessen, der praksis får en "fast form" som mer eller mindre konkrete objekter. Wenger (ibid) hevder at verktøy, symboler, historier, begreper osv. fungerer som fokuspunkter i forhandling om mening og er med på å forme deltakernes erfaringer. Tingliggjøring kan derfor ha stor innvirkning på praksis. Et eksempel kan være hvordan uttrykte verdier, i skolen kan det være snakk om en pedagogisk plattform, er med å befeste hva som er viktig for medlemmene i praksisfellesskapet. På den annen side kan en slik verdierklæring fremstå som kun "tomme ord". Wenger påpeker at deltakelse og tingliggjøring er komplementære prosesser. Den tingliggjorte delen av praksis må komme til syne gjennom handling og interaksjon, det vil si gjennom deltakelse, for å bli virksom.

Praksis inkluderer for Wenger (1998) både det implisitte og det eksplisitte. Slik jeg oppfatter dette trenger ledelse derfor heller ikke å være uttalt - det er noe som oppstår i forhandlingen mellom aktører. Ottesen og Møller (2006:7) beskriver ledelse innenfor det situerte perspektivet som "en kontinuerlig fremforhandling av måter å koordinere handlinger på i lys av den felles oppgaven". Ledelse innenfor dette perspektivet kan som tidligere nevnt, karakteriseres som distribuert, fordi alle medlemmene i et praksisfellesskap er med i denne forhandlingsprosessen på en eller

annen måte. Definisjonen på medlemskap ligger nettopp i deltagelsen. Samtidig kan en tenkte seg at noen medlemmer i praksisfellesskapet deltar i forhandlingen på en mer bevisst måte enn andre – og dermed kan dette bli et redskap til ledelse og også endring av praksis.

Wenger (1998:91) omtaler deltagelse og tingliggjøring som kilder til makt. De to mekanismene kan brukes av medlemmer i (og utenfor) praksisfellesskapet, for å påvirke praksis. Deltagelse gir makt fordi aktører kan søke å bygge, kultivere eller unngå visse relasjoner. Innenfor praksisfellesskapet finnes det videre en rekke ulike kanaler for påvirkning. Det kan dreie seg om alt fra venns­kapsrelasjoner til personlig autoritet til diskriminering. I begrepsavklaringen i innledningen til oppgaven ble påvirkning trukket frem som en definerende egenskap ved ledelse. Wenger tegner opp et mer detaljert bilde av hvordan påvirkning kan skje gjennom ulike typer relasjoner. Videre *kan* påvirkning som sosial prosess skje gjennom maktmisbruk. Slik jeg oppfatter det reiser det seg dermed et spørsmål om hvordan ledelse kan defineres med referanse til en etisk ramme. Jeg vil ikke gå nærmere inn på denne diskusjonen her. Imidlertid er forholdet mellom makt og tillit noe jeg kommer tilbake til i den avsluttende drøftingen i oppgaven.

Tingliggjøring er ifølge Wenger (ibid) en kilde til makt fordi det fokuserer oppmerksomheten til medlemmene i praksisfellesskapet. Eksempelvis kan det å formulere eksplisitte retningslinjer være med på å styre praksis. Både deltagelse og tingliggjøring er prosesser som alle aktørene i et praksisfellesskap bidrar i. Dermed kan ledelse betraktes som distribuert. Jeg ser allikevel for meg at noen vil fremstå som ledere i større grad enn andre fordi de tar i bruk de tilgjengelige virkemidlene på en mer tilsiktet måte. Dette samsvarer også med Wenger (ibid) som peker på at medlemmene i et praksisfellesskap deltar på ulike måter. Samtidig vil den enkeltes form for deltakelse også endre seg over tid. Nettopp endring innenfor rammen av praksisfellesskapet er noe jeg kommer nærmere inn på i det påfølgende avsnittet. Endring av praksis kan knyttes opp mot begrepene læring og identitet.

2.3.3 Læring, identitet og ledelse

Innenfor et situert perspektiv er læring et integrert element i praksis. Videre er læring og identitetsdannelse to parallelle prosesser som begge er sosialt (Wenger 1998, Lave og Wenger 2003). På individnivå er læring knyttet til de tre dimensjonene som kjennetegner et praksisfellesskap: gjensidig involvering, oppgaveorientering og et delt handlingsrepertoar. Læring innebærer å være med på å forme praksis slik den kommer til uttrykk gjennom disse dimensjonene.

Gjennom læring endres individets former for deltagelse og forståelse av sin deltagelse i praksisfellesskapet. Dette er en kontinuerlig pågående prosess. I denne prosessen dannes også individets identitet. Med andre ord: Medlemskap i ulike praksisfellesskap er med på å forme hvordan den enkelte forstår seg selv. Samtidig definerer individet også seg selv ut fra hva en *ikke* er, det vil si ut fra ikke-medlemskap ("non-participation") i sosiale fellesskap (Wenger 1998:164). Læring innenfor dette perspektivet, oppfattes som et bindeledd mellom utvikling og endring av praksis innenfor rammen av praksisfellesskapet og dannelsen av individets identitet. Wenger (ibid:13) sier det på følgende måte: "It is the vehicle for the evolution of practices and the inclusion of newcomers while also (and through the same process) the vehicle for the development and transformation of identities".

Med utgangspunkt i begrepene læring og identitet: Hvordan kan ledelse forstås innenfor rammen av praksisfellesskapet? Innenfor et situert perspektiv vil den enkeltes form for deltagelse i praksisfellesskapet være bestemmende for den læringsprosessen som finner sted på individnivå. Det er derfor nærliggende å trekke den konklusjonen at ledelse er noe en lærer nettopp gjennom å være leder. Videre er Wenger (1998) opptatt av hvordan den enkelte utvikler en forståelse av sin deltakelse i praksisfellesskapet. Når begrepene læring og identitet knyttes sammen tilfører dette en individuell dimensjon til begrepet ledelse. Tidligere har jeg vært inne på at skolen som organisasjon vil bestå av forskjellige praksisfellesskap – blant annet vil rektor på skolen inngå i et praksisfellesskap med andre formelle ledere. Ut fra den tankegangen Wenger presenterer, er det nærliggende å se for seg at dette vil bidra til å forme

rektors identitet som skoleleder. Lærerne vil på den andre siden kanskje i mindre grad definere seg selv innenfor et praksisfellesskap av ledere.

Spillane et al. (2001, 2004) representerer et perspektiv på distribuert ledelse der fokuset rettes mot avgrensede ledelsesoppgaver. Rollene som leder og etterfølger kan dermed også oppfattes som omskiftelige; hvem som til enhver tid har rollen som leder vil bl.a. henge sammen med hvem som sitter på den nødvendige kunnskapen for å løse oppgaven. Wenger beskriver identitetsdannelse som en integrert del av det å delta i praksisfellesskapet. Den enkeltes forståelse av sin egen og de andres roller vil utvikle seg over tid. Dermed kan rollene som leder og etterfølger synes mindre omskiftelige innenfor denne tilnærmingen. Gronn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) søker med sitt perspektiv å flytte fokuset bort fra individet og over til ledelsespraksis som distribuert mellom ledere, etterfølgere og situasjonen. Den gjensidige avhengigheten som eksisterer mellom aktørene i organisasjonen, utgjør et fokuspunkt for analyse. Når Wenger vektlegger forhandlingen og dermed relasjonen mellom deltagerne i praksisfellesskapet som overordnet for å forstå hvordan praksis utformes, bryter han slik jeg ser det, ikke med dette perspektivet. Fremstillingene av ledelse som henholdsvis aktivitet og forhandling, vil derfor preges av flytende overganger. De to tilnærmingene rommer imidlertid til dels et ulikt begrepsapparat som gjør at fokuset plasseres på forskjellige steder.

2.4 Avsluttende kommentarer

”Ledelse som aktivitet” og ”ledelse som forhandling” har i dette kapittelet blitt presentert som to innfallsvinkler til distribuert ledelse. Innenfor begge perspektivene kan ledelse oppfattes som noe som oppstår i interaksjon mellom mennesker. Videre er situasjonen i form av den sosiokulturelle konteksten menneskene handler i, også et sentralt element. Det situerte perspektivet som Wenger (1998) representerer, er i motsetning til Gronns (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) sine tilnærminger ikke direkte fokusert på begrepet ledelse - eller mer spesifikt skoleledelse. Dermed har min tolkning måttet gjøre seg gjeldene i sterkere grad i delen som omhandler ”ledelse som

forhandling”. Med utgangspunkt i Wengers tekst har jeg trukket frem deltakelse og tingliggjøring som to hovedbegreper i forståelsen av ledelsespraksis. Videre kan ledelse sees i relasjon til begrepene læring og identitet. Wenger vektlegger meningsskapning som et aspekt ved den enkeltes deltakelse i praksisfellesskapet. Det individuelle balanseres imidlertid opp mot den kollektive utformingen av praksis og betydningen av relasjonene mellom medlemmene i praksisfellesskapet.

Innenfor det distribuerte perspektivet ligger det et fokus på det dynamiske aspektet ved ledelse. Den praksisen som kan defineres som ledelse, er kjennetegnet av å ha en retning; deltakerne forhandler om en oppgaveorientering. Både aktivitet og forhandling er begreper som kan assosieres med bevegelse og dermed endring. I det neste kapittelet vil jeg gå nærmere inn på endringsbegrepet. Her vil fokuset ligge på hvilke faktorer som spiller inn på initiativer til endring i skolen og hvordan selve endringsprosessen kan forstås.

3. Perspektiver på endring i skolen

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i to perspektiver på endring i skolen, henholdsvis et strukturelt – funksjonelt perspektiv og et kulturelt – individuelt perspektiv (jfr. Slegers et al. 2002). Som jeg har vært inne på ligger fokuset innenfor disse to perspektivene på hvilke betingelser som støtter opp under eller virker inn på endringsprosesser i skolen. Mye av forskningen som er gjort innenfor dette feltet, er kvantitativ. For eksempel har forskere innenfor ”school effectiveness” – tradisjonen vært opptatt av å finne årsakssammenhenger som kan forklare endringer i skoler som defineres som produktive. Produktivitet har i denne sammenhengen blitt knyttet til elevenes prestasjoner (ibid). Siden jeg har basert meg på en kvalitativ studie blir vinklingen en litt annen. I min analyse har jeg ønsket å identifisere hvilke faktorer informantene selv snakket om i tilknytning til deres opplevelser av visjonsarbeidet ved Vik skole og de endringsprosessene dette arbeidet har ført med seg. Det viste seg så at de to ulike perspektivene på endring som Slegers et. al. (ibid) tar for seg, var nyttige som en overordnet forståelsesramme for denne empirien.

Stoll et al. (2002) peker på at det eksisterer en tosidig utfordring når det gjelder endring i skolen. På den ene siden må skolene forholde seg til den politiske konteksten de opererer innenfor. På den andre siden har hver enkelt skole en utfordring når det gjelder lokalt initiert utviklingsarbeid og det å fremme en lærende organisasjon. Siden jeg valgte å ta utgangspunkt i visjonsarbeidet på Vik skole, er det skolebaserte endringsprosesser som står i fokus. I innledningen til oppgaven var jeg imidlertid inne på at det lokale utviklingsarbeidet på Vik ikke kan forstås som uavhengig av den aktuelle politiske konteksten. Dette kommer jeg tilbake til i analysen av empirien.

3.1 Et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring

Innenfor et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring ligger det en grunnleggende antakelse om at mennesket handler rasjonelt (Sleegers et al. 2002). Stoll (1999) er inne på det samme i sin artikkel om skolekultur. Hun peker på at mange initiativer for forbedring i skolen, har bygd på en modell som tar utgangspunkt i at "schools are rational places and that the people within them will adopt proposed changes if it has been shown that it will benefit them" (ibid:41). Med utgangspunkt i en slik tankegang ligger det også til grunn at endringer foregår i form av en lineær prosess. Med andre ord: Endring i pedagogisk praksis vil komme som en følge av at initiativer forplanter seg nedover i hierarkiet. På samme måte som mennesket forstås som et rasjonelt vesen tegnes det opp et bilde av organisasjonen som et rasjonelt system. Stoll (ibid) peker på at en ofte brukt metafor som har blitt anvendt av forskere med utgangspunkt i et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring, er å betrakte organisasjonen som en maskin.

Vektleggingen av strukturelle endringer innenfor dette perspektivet, kan knyttes sammen med et fokus på kontroll. Kontrollorienteringen innebærer at oppmerksomheten rettes mot systemer som bidrar til regulering av praksis. Videre peker Sleegers et al. (2002) på at mye av forskningen innenfor et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring, har fremhevet rektors rolle når det gjelder å styre endringsprosesser i skolen. En slik styring ovenfra og nedover i hierarkiet kan eksempelvis komme til uttrykk i form av overvåkning av praksis og etablering av formelle strukturer for konsultasjon og kommunikasjon i organisasjonen (ibid:79).

I forrige kapittel viste jeg til at Spillane et al. (2001, 2004) oppfatter organisasjonsstruktur som et integrert element i ledelsespraksisen. I tilknytning til dette punktet trakk jeg videre frem Stoll (1999) som fremhever den nære sammenhengen mellom struktur og kultur i skolen. Det vil derfor være problematisk å snakke om disse begrepene uavhengig av hverandre. Den samme formen for argumentasjon kan benyttes i tilknytning til et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring. Sleegers et al. (2002) kritiserer forskningen som er gjort innenfor dette

perspektivet, for å fokusere på det som kan betegnes som *første – ordens endringer* fremfor betydningen av *andre – ordens endringer*. Disse termene diskuteres også av Hallinger (2003). Han definerer skillet mellom de to kategoriene ved å vise til at variabler i skolen kan ha en henholdsvis direkte og indirekte effekt på praksis. Første – ordens endringer har direkte innvirkning på undervisningen, mens andre – ordens endringer virker indirekte gjennom å skape betingelser for endret undervisningspraksis. Slike variabler omfatter blant annet skolens klima for deling av kunnskap innad i personalgruppen og lærernes personlige mål. Disse to eksemplene viser at andre – ordens endringer både kan finne sted på organisasjonsnivå og på individnivå. I tråd med Stoll (1999) sin vektlegging av skolekultur når det gjelder å forstå endringsprosesser i skolen, vil det også være naturlig å inkludere dette som en variabel tilhørende andre – ordens endringer. I forrige kapittel trakk jeg frem skolens mikropolitiske forhold som et eksempel på hvordan skolekultur kan påvirke skolen som en organisasjon.

Cuban (1988) peker på at andre – ordens endringer har en mer fundamental innvirkning på praksis fordi det handler om å skape nye visjoner for virksomheten. Dette vil igjen føre til endringer i roller, rutiner og relasjoner i organisasjonen. Sleegers et al. (2002) argumenterer for nødvendigheten av å supplere et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring, men et perspektiv som i større grad fanger opp andre – ordens endringer. Videre peker de på at individuelle faktorer må inkluderes for å forstå endringsprosesser i skolen.

3.2 Et kulturelt – individuelt perspektiv på endring

Endringsprosesser forstått ut fra et kulturelt – individuelt perspektiv, bygger på andre forutsetninger enn de om ble omtalt i forrige avsnitt. For det første har forskning innenfor denne tilnærmingen ikke tatt utgangspunkt i endring som en lineær prosess. I tråd med dette blir det lagt mindre vekt på kontrollfaktorer som et regulerende element i skolen. Derimot har oppmerksomheten blitt rettet mot mer situasjonsspesifikke hendelser som kan være med å påvirke praksis i forskjellige

retninger. For eksempel vil de valg en lærer tar i ulike situasjoner i klasserommet virke inn på undervisningspraksis. Slik adferd vil ikke være direkte kontrollerbar eller kunne styres av etablerte rutiner (Sleegers et al. 2002).

Innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv på endring rettes fokus mot en rekke variabler som ikke er direkte observerbare. Individuelle faktorer som den enkeltes profesjonelle identitet, emosjoner, holdninger og kunnskap, trekkes frem som viktige for å forstå endringsprosesser i skolen. Videre vil den meningsskapning som finner sted og den enkeltes oppfatning av endringsinitiativer, ha en avgjørende betydning (ibid). Jeg ser her en parallell til Wengers (1998) begrepsramme for hvordan praksis utformes innenfor praksisfellesskapet. Wenger fokuserer på forhandling om mening som grunnleggende. Innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv blir altså meningsskapning trukket frem som en avgjørende faktor i forståelsen av endringsprosesser i skolen. Innenfor dette perspektivet kommer imidlertid mening forstått som en subjektiv og personlig dimensjon klart til uttrykk. Wengers perspektiv kan bidra til å utfylle dette bildet fordi forhandlingen som en sosial prosess, løftes frem. Den enkeltes forståelse av sin deltakelse i praksisfellesskapet springer ut av de relasjonene individet inngår i og den gjensidige involveringen mellom medlemmene i praksisfellesskapet. Også Sleegers et al. (2002) påpeker at den enkeltes meningsskapning må forstås innenfor en kontekst – nemlig skolen som arbeidsplass. Wenger tegner imidlertid opp et mer detaljert bilde av dynamikken som utspiller seg i forhandlingsprosessen.

Under avsnittet om ”ledelse som forhandling” kom det frem at identitet og læring er sentrale begreper for Wenger. Innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv rettes oppmerksomheten mot lærernes profesjonelle identitet som en av flere faktorer som kan spille inn på hvordan endringsprosesser i skolen tar form. Identitetsbegrepet settes videre i sammenheng med det emosjonelle aspekt ved endring. Nye initiativer i skolen kan være utfordrene for personalet fordi det leder til økt grad av usikkerhet rundt egen praksis. Dette kan føre til at lærerne oppfatter at deres profesjonelle identitet blir truet. (Sleegers et al. 2002).

Med utgangspunkt i et kulturelt – individuelt perspektiv på endring er også læring et sentralt begrep. På en skole vil lærernes muligheter for profesjonell utvikling påvirke hvordan initiativer til endring kommer til uttrykk i praksis (ibid). Under avsnittet om ”ledelse som aktivitet” var jeg inne på at læring ut fra en holistisk tilnærming til distribuert ledelse, kan oppfattes som en form for synergieffekt. Når det eksisterer gjensidig avhengighet mellom aktører som samarbeider om å løse oppgaver, legger dette grunnlag for kompetansespredning. Ut fra dette perspektivet blir ikke læring først og fremst et individuelt anliggende; fokuset rettes mot læring på organisasjonsnivå. Sleegers et al. (ibid) peker nettopp på at endringer innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv kan forstås ved å analysere faktorer både på individ – og organisasjonsnivå. Stoll et al. (2002) er på linje med dette når de hevder at et grunnleggende aspekt ved ledelse av endringsprosesser i skolen er å sikre læring på alle nivåer: hos eleven, personalet og i organisasjonen.

Ved siden av de individuelle faktorene som har blitt omtalt til nå, bygger et kulturelt – individuelt perspektiv også på teori om motivasjon. Mennesket oppfattes som aktivt og selvgående. Dette har betydning for hvilke motivasjonsfaktorer som vektlegges i forståelsen av endringsprosesser. Den enkeltes følelse av ansvar og personlig forpliktelse (”commitment”) ses på som avgjørende. Dermed er det også klart at ledelse som en form for sosial påvirkning, ikke fungerer gjennom bruk av kontrollmekanismer, men gjennom det å inspirere andre og skape engasjement (Sleegers et al. 2002). Senge (1996) peker på at ledelse i forhold til endringsprosesser må sees i sammenheng med hva slags type endringer det er snakk om. Mens gjennomgripende restruktureringer i en organisasjon vil kreve implementering ovenfra og ned, er saken en annen dersom det er dypere endringer i visjoner og organisasjonskultur som er målet. Han sier: ”When genuine commitment is needed, hierarchical authority becomes problematic” (ibid:43).

3.3 Avsluttende kommentarer

Slik jeg oppfatter det kan fokuset på andre – ordens endringer innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv, knyttes opp mot det distribuerte perspektivet på ledelse.

Ledelse innenfor dette perspektivet på endring kan oppfattes som løsrevet fra posisjonell autoritet, fordi kanaler for sosial påvirkning som blant annet spiller på motivasjon, er noe alle kan ta i bruk. De ulike mekanismene for endring innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv kan betraktes som kilder til ledelse – på samme måte som deltakelse og tingliggjøring oppfattes som kilder til makt innenfor Wengers (1998) teoriramme. Videre har jeg også knyttet Wengers tekst opp mot et kulturelt – individuelt perspektiv på endring, fordi hans fokus på forhandling som en sosial prosess, kan bidra til å kaste lys over hvordan meningsskapning spiller inn på endringsprosesser i skolen.

Sammenhengen mellom ledelse og endringsprosesser i skolen vil i denne oppgaven i første omgang forstås med utgangspunkt i et kulturelt – individuelt perspektiv.

Samtidig vil jeg i analysen av empirien hevde at et strukturelt – funksjonelt perspektiv også er relevant. Det distribuerte perspektivet skyver fokuset bort fra ledelse som en individuell egenskap. Samtidig er det vanskelig å se bort fra rektors rolle som formell leder innenfor skolen som organisasjon. Dette vil jeg også komme tilbake til i den avsluttende drøftingen i oppgaven.

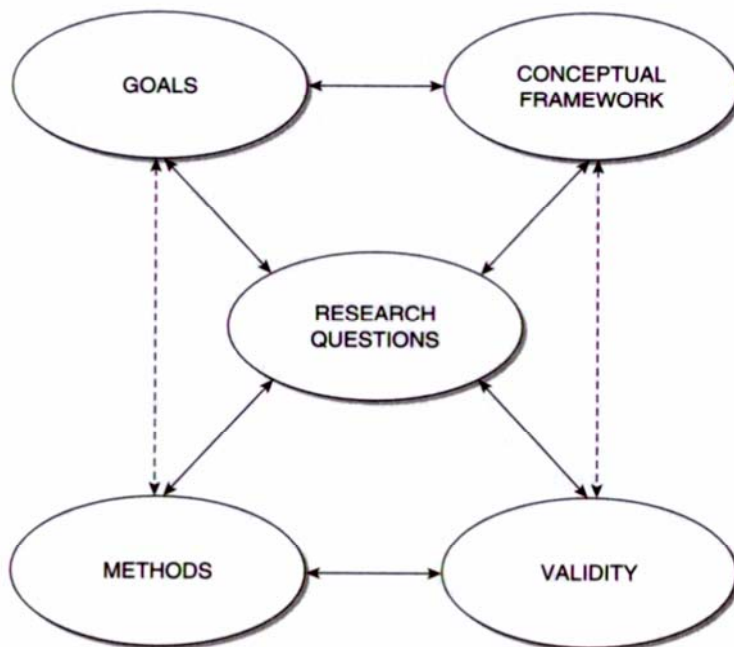
4. Design og metode

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg kjennetegn ved den kvalitative forskningsprosessen. Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i en modell over forskningsdesign som Maxwell (2005) presenterer. I det neste avsnittet vil jeg gå nærmere inn på kasusstudiet som forskningsstrategi og drøfte spørsmål knyttet til utvalg i den empiriske studien jeg har gjort. Deretter vil jeg ta for meg datainnsamling med fokus på det kvalitative intervjuet, for så å gå over til å redegjøre for og drøfte mine valg når det gjelder metoder for dataanalyse. I forhold til spørsmålet om validitet vil jeg komme inn på utfordringer knyttet til fortolkning i kvalitativ forskning. Videre tar jeg for meg noen mer spesifikke metodiske overveielser i sammenheng med bruk av kvalitative intervjuer. Jeg vil også se på generalisering i tilknytning til kasusstudiet som forskningsstrategi. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg komme med noen etiske betraktninger.

4.1 Den kvalitative forskningsprosessen

Innenfor kvalitativ forskning er det overordnede målet å utvikle forståelse for fenomener i en sosial virkelighet. Analysen knyttes gjerne til de involverte personenes *livsverden* (Dalen 2004). Kvale (1997) bruker denne betegnelsen om individets opplevelse av sin egen hverdag, samt hvordan han eller hun forholder seg til denne hverdagen. Dalen (2004) viser til at begrepet er nyttig nettopp fordi det retter oppmerksomheten mot hvordan individet opplever sin virkelighet og ikke bare hvordan denne virkeligheten kan beskrives – for eksempel ved hjelp av statistiske metoder. Her trekkes det opp et skille mellom to ulike tilnærminger til forståelse av menneskers virkelighet. Skillelinjen knyttes gjerne til distinksjonen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvalitative forskeren vektlegger altså det å tolke data ut fra hvordan de involverte selv tilskriver mening eller forstår fenomenet som undersøkes. I mitt tilfelle har jeg ønsket å få innsikt i hvordan informantene ved Vik oppfatter prosessen skolen har vært gjennom i tilknytning til visjonsarbeidet.

En måte å definere 'forskningsdesign' på er å beskrive det som en logisk plan for hvordan forskeren skal kunne besvare sine problemstillinger (Yin 2003). Slik jeg oppfatter det kan Maxwell (2005) sin modell over ulike komponenter i et forskningsdesign, bidra til å nyansere denne definisjonen. Han legger vekt på at den kvalitative forskningsprosessen ikke kan beskrives som lineær. Derimot vil de ulike komponentene stå i et gjensidig forhold og påvirke hverandre underveis i prosessen. Fleksibilitet i designet vil føre til at forskeren kan oppnå logisk sammenheng mellom de ulike komponentene. I følge Maxwell (ibid) inkluderer et helhetlig design fem elementer: Forskningsspørsmål, hensikt ("goals"), begrepsramme, metoder og validitet.



Figur 1: En interaktiv modell over forskningsdesign (Maxwell 2005:5)

I modellen er forskningsspørsmålene plassert i sentrum for å illustrere hvordan denne komponenten står i en nær relasjon til de fire andre kategoriene. I prosessen med å skrive denne oppgaven har mine problemstillinger blitt endret en rekke ganger. Jeg hadde en formulering før datainnsamlingen startet, men denne har blitt presisert og nyansert underveis. Det å ha en foreløpig formulering tidlig i prosessen har imidlertid

hjulpet meg å holde fokus på relevant teori. Samtidig har oppgavens begrepsramme også lagt føringer for utformingen av problemstillingene. Den forskningsstrategiske og metodiske tilnærmingen, med kasssstudiet og halvstrukturerte intervjuer, ble delvis bestemt på bakgrunn av den foreløpige formuleringen jeg hadde tidlig i prosessen. I tillegg ble spørsmålsstillingene også styrt av metoden fordi jeg ønsket å gjennomføre en empirisk studie. Jeg vurderte en stund om det hadde latt seg gjøre å inkludere flere kass, men kom frem til at det ikke var hensiktsmessig av praktiske årsaker. Dermed ble også problemstillingene begrenset i forhold til dette. Forholdet mellom problemstilling og metode kan derfor betraktes som gjensidig.

Komponenten 'hensikt' i et forskningsdesign inkluderer både personlige og faglige betraktning (Maxwell 2005). I innledningen var jeg inne på hvorfor valg av tema og problemstillinger har personlig interesse. Jeg viste også til at nyere utdanningspolitiske dokumenter og ny forskning på skoleledelse i Norge (jfr. Møller et al. 2005, Møller og Eggen 2005, Møller 2006) representerer en faglig kontekst for oppgavens tema. Når det gjelder formuleringen av problemstillingene har det imidlertid blitt klart for meg gjennom prosessen, at det som fremstår som en interessant vinkling i første omgang ikke nødvendigvis fungerer som et godt forskningsspørsmål. Eggen (2006:4) uttrykker det på følgende måte: "I tråd med den gradvise utviklingen av metoder og av relasjoner i kvalitativt feltarbeid utvikles også forskningsspørsmålene gradvis som en følge av hva som viser seg å være forskbart". Igjen er det altså klart at de ulike komponentene i et design innvirker på hverandre. Et annet eksempel på dette er at oppgavens begrepsramme kun delvis var klar før datainnsamlingen ved at jeg tok utgangspunkt i det distribuerte perspektivet på ledelse. Den andre teoridelen om ulike perspektiver på endring i skolen, kom på plass parallelt med og etter analysen. Dette var også naturlig siden intervjuene ble analysert med utgangspunkt i både en deduktiv og induktiv tilnærming.

Det siste komponenten i Maxwells (2005) modell – validitet – er nært knyttet til spørsmålet om forskerens vitenskapsfilosofiske ståsted. Han viser for eksempel til at validitet ut fra en streng positivistisk tankegang, settes i sammenheng med metode ut

fra tanken om at rett metode vil sikre valide resultater. Med andre ord: Validitet oppfattes som et produkt som kan bevises på en absolutt måte. I en modell der de ulike komponentene i forskningsdesignet sees som gjensidig avhengige, vil målet om validitet oppfattes annerledes. Forskningens gyldighet eller troverdighet vil henge sammen med det å søke å oppnå logisk sammenheng mellom *alle* de ulike komponentene. Dermed blir validitet ikke noe som kan endelig bevises. Ifølge Maxwell (ibid:106) må forskeren gjennom hele forskningsprosessen ta stilling til de *validitetstrusler* som dukker opp. Dette vil jeg komme tilbake til. Her vil jeg bare påpeke at spørsmålet om validitet illustrerer viktigheten av at forskeren har tenkt gjennom hvilke utfordringer som eventuelt kan oppstå underveis. Slik jeg oppfatter modellen til Maxwell legitimerer den ikke å sette i gang med et forskningsprosjekt uten en godt gjennomtenkt plan. Imidlertid må forskeren være åpen for endringer underveis i prosessen og kunne justere de ulike komponentene opp mot hverandre.

4.2 Kasusstudiet som forskningsstrategi

Kasusstudiet er en av flere forskningsstrategier innenfor samfunnsvitenskapen. Andre strategier inkluderer blant annet eksperiment og survey. De ulike fremgangsmåtene har forskjellige styrker og svakheter og valg av strategi må sees i relasjon til hva slags form problemstillingen har (Yin 2003). I mitt tilfelle har visjonsarbeidet ved Vik skole dannet grunnlag for formuleringen av oppgavens problemstillinger. Valget av kasusstudiet som forskningsstrategi var dermed naturlig som en følge av dette.

Hva er det så som skiller kasusstudiet fra andre forskningsstrategier? Hammersley og Gomm (2000) peker på ulike dimensjoner i denne forbindelse. En faktor har å gjøre med grad av detalj i datagrunnlaget. Kasusstudiet er kjennetegnet av at et eller et lite antall kasus studeres i dybden. Videre er kasusstudiet en empirisk tilnærming som innebærer at et fenomen undersøkes slik det fremkommer i dets naturlige kontekst. Dette gjør at forskeren har liten grad av kontroll over datainnsamlingen sammenlignet med andre forskningsstrategier (Hammersley og Gomm 2000, Yin 2003). Samtidig som målet med å bruke kasus som strategi, nettopp vil være å fange inn

kompleksiteten i det fenomenet som undersøkes, representerer dette også en stor utfordring når det kommer til analyse og tolkning. Ved siden av dette ankepunktet har kasusstudier også blitt kritisert på bakgrunn av at de er upresise og dermed gir tvetydige funn. Yin (ibid) peker imidlertid på at dette er utfordringer som ikke er særegne for denne strategien. Et annet spørsmål som flere teoretikere (Stake 1994, Hammersley og Gomm 2000, Yin 2003) reiser i forhold til kasusstudiet er følgende: Legger en slik forskningsstrategi grunnlag for å kunne generalisere? Dette vil jeg komme tilbake til under avsnittet om validitet.

4.2.1 Refleksjoner rundt utvalg

For å kunne foreta et utvalg må forskeren i følge Stake (1994), stille seg følgende spørsmål: Hvilket kasus gir meg mulighet til å lære noe om det fenomenet jeg ønsker å undersøke? Silverman (2000) refererer til dette som "purposive sampling" – altså utvalg på bakgrunn av at kasuset kan illustrere det forskeren er interessert i. I mitt tilfelle tok jeg utgangspunkt i distribuert ledelse. Ifølge Ottesen og Møller (2006) er dette et analytisk begrep - et bestemt perspektiv som forskeren tolker ut ifra. De sier: "Ledelse er ikke mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter" (ibid:8). Med bakgrunn i en slik tankegang oppfattet jeg det slik at distribuert ledelse var noe jeg ville finne uavhengig av valg av skole. Jeg kom imidlertid frem til at det kunne være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en skole som var inne i en form for utviklingsprosess, fordi dette kunne bidra til å synliggjøre dynamikken i ledelsespraksisen. Da jeg hadde fastsatt dette kriteriet spilte forhold knyttet til tilgjengelighet sterkere inn, og jeg endte opp med en skole fra min hjemkommune.

Vik barneskole hadde tidligere på året blitt omtalt i lokalavisa som eksempel på en skole som viste fremgang i forhold til elevenes opplæringstilbud og jobbet bevisst for å utvikle seg som en lærende organisasjon. Det var en rådgiver ved Fylkesmannens kontor, avdeling for oppvekst og opplæring, som trakk frem visjonsarbeidet på Vik for å illustrere hvordan utviklingsarbeid i skolen kan føre til endringer – både når det gjelder undervisningspraksis og på systemnivå i organisasjonen. På bakgrunn av

artikkelen så jeg det som interessant å se nærmere på visjonsarbeidet på Vik med begrepet ledelsespraksis som innfallsvinkel.

Et utvalg må også foretas innenfor kasuset. For meg gjaldt dette hvem og hvor mange informanter jeg skulle intervju. Igjen er det, ifølge Stake (1994) prinsippet om å kunne lære mest mulig ut fra det empiriske materialet, som bør være styrende. Han trekker frem det å sikre variasjon som et middel for å oppnå dette. Denne formen for teoretisk utvelging fremheves også som sentral innenfor Grounded Theory – tradisjonen. Jeg kommer tilbake til denne teorien under avsnittet om dataanalyse, men vil her ta for meg hvilke retningslinjer den gir i forhold til det å velge ut informanter. Tankegangen er at maksimal variasjon i utvalget legger et egnet grunnlag for å kunne utvikle kategorier i analysen. Å oppnå en slik variasjon er imidlertid vanskelig fordi det forutsetter at forskeren har svært god innsikt i temaet som skal undersøkes og dermed kan sikre at ulike dimensjoner innenfor temaet kommer frem i dataene (Dalen 2004).

For å få frem dynamikken i ledelsespraksisen ved Vik skole, ønsket jeg å intervju personer med ulike stillinger ved skolen. Derfor er både representanter for ledergruppa og lærerne inkludert i utvalget. Dette sikrer, slik jeg ser det, variasjon til en viss grad. Det er allikevel klart at variasjonen kunne vært enda større. I ettertid har jeg tenkt at det også kunne vært interessant og intervjuet en eller to assistenter ved skolen for å dekke enda en stillingsgruppe. Om utvalget ellers er tilstrekkelig stort kan være vanskelig å bestemme. Jeg valgte å begrense meg til to medlemmer av ledergruppa, rektor og en inspektør, og to lærere. Etter hvert som jeg foretok intervjuene, ble det klart at de fire informantene reagerte til dels forskjellig på spørsmålene de fikk, og dette bidro slik jeg ser det, til å gi bredde i datagrunnlaget.

Rektor var i stor grad delaktig i valg av informanter. Hun gjorde det klart at hun la vekt på å finne personer som ikke ville være for ensartede i sine synspunkter. Det er vanskelig for meg å avgjøre om rektor med sitt bidrag har påvirket resultatene i en viss retning. Imidlertid fremstod informantene ikke som unisone ut fra deres refleksjoner rundt endringsprosessene ved skolen. Når det gjelder de to lærerne som

skulle intervjues, ønsket jeg at de skulle være involvert i visjonsarbeidet ved skolen i utstrakt grad. Tanken bak dette var at de da antakeligvis ville ha reflektert en del rundt utviklingsarbeidet underveis i prosessen. Lærerne som jeg har intervjuet, er begge ledere av hver sin visjonsgruppe på skolen, det vil si at de har ansvar for et bestemt utviklingsområde (henholdsvis mobbing og tilpasset opplæring).

Informantene har i oppgaven fått følgende navn:

Rektor: Eva

Inspektør: Tom

Lærere: Ola og Liv.

4.3 Datainnsamling

Metoder for datainnsamling kan ifølge Maxwell (2005), ikke avledes direkte ut fra oppgavens problemstilling. De metodiske overveielsene må imidlertid knyttes til spørsmålet om hvilken informasjon som hjelper forskeren å svare på forskningsspørsmålene. Valg av metode har også å gjøre med hva som vil fungere best i en gitt situasjon. Pragmatiske hensyn kommer med andre ord også inn i bildet. Jeg valgte å sette av en begrenset periode til datainnsamlingen – nærmere bestemt en uke. Dermed ble også valgmulighetene i forhold til metodiske innfallsvinkler redusert. Det var ikke aktuelt å bruke observasjon fordi dette ville kreve lengre tilstedeværelse på skolen. Jeg så det kvalitative intervjuet som en egnet metode fordi jeg var interessert i å få en forståelse av hvordan de involverte selv oppfattet visjonsarbeidet og endringsprosessene på Vik skole.

4.3.1 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative intervjuet kan gi forskeren rik innsikt i komplekse forhold som menneskers holdninger, verdier og adferd. Det finnes en rekke ulike intervjuteknikker innenfor den kvalitative tilnærmingen der både grad av struktur og hvilken type informasjon intervjueren er ute etter, varierer. Det ustrukturerte, ustandardiserte

dybdeintervjuet kjennetegnes av at innholdet i svært liten grad er bestemt på forhånd. Forskeren kommer gjerne med et generelt tema som informantene snakker fritt om. I motsetning til dette står det strukturerte intervjuet der innholdet styres av en intervjuguide med spesifikke tema og spørsmålsformuleringer. Felles for de ulike kvalitative intervjuteknikkene er imidlertid at de tillatter fleksibilitet i intervjusituasjonen (Bauman og Adair 1992).

Til min undersøkelse lagde jeg en intervjuguide på bakgrunn av spesifikke tema jeg ønsket å ta opp. Intervjuformen kan derfor betraktes som halvstrukturert. Det første utkastet til guiden inneholdt også en rekke klart formulerte spørsmål. Jeg valgte imidlertid å lage en enklere intervjuguide til gjennomføringen av intervjuene for å unngå å låse samtalen i for stor grad. Spørsmålene jeg hadde formulert kom med i intervjuguiden i stikkordsform – mer som en huskeliste. Etter at jeg kom til Vik skole og hadde hatt noen uformelle samtaler med informantene og andre ved skolen, inkluderte jeg også noen mer spesifikke spørsmål som i større grad tok utgangspunkt i konteksten på skolen. Siden det skulle være en planleggingsdag i løpet av uka der visjonsarbeidet stod på dagsorden, ble det for eksempel naturlig å spørre om hvordan denne dagen hadde blitt forberedt. Til slutt endte jeg også opp med å bruke to ulike intervjuguider – en for lærerne og en for medlemmene i ledergruppa. Mange av temaene er imidlertid felles for alle intervjuene (se vedlegg 1 og 2 for intervjuguidene).

Fog (2004) er opptatt av det kvalitative intervjuet som samtale. Det å gjennomføre et intervju krever ferdigheter som å skape mellommenneskelig kontakt, evne til å uttrykke empati og å kunne ta spontane avgjørelser. Intervjuet er dermed ikke en teknikk som kan læres i forkant. Betingelsene for å få et godt empirisk materiale ligger tvert imot i kvaliteter som utfolder seg mellom menneskene i den konkrete situasjonen. De fire informantene jeg intervjuet reagerte som jeg har vært inne på, svært ulikt på spørsmålene. Jeg opplevde et skille mellom en ”refererende” stil der beskrivelser av faktiske forhold var mest fremtredende og en mer ”reflekterende” stil der personlige tanker og oppfatninger i sterkere grad kom frem. Dette førte til at

samtalen fortonte seg forskjellig i de ulike intervjuene. Samtidig er det klart at informantene også ble påvirket av min adferd - for eksempel ved at jeg hadde en større trygghet i de siste intervjuene og var mer fleksibel i forhold til intervjuguiden. Dermed ble det også bedre flyt i samtalene.

Jeg nevnte tidligere at det kvalitative intervjuet syntes som en egnet metode for min datainnsamling, fordi jeg var ute etter å få et inntrykk av informantenes egne oppfatninger knyttet til visjonsarbeidet ved Vik skole. Det er imidlertid klart at det bilde jeg fikk av dynamikken i ledelsespraksisen på skolen, antakeligvis ville sett annerledes ut dersom jeg hadde brukt observasjon i stedet eller som et supplement. Observasjon kunne gitt meg et enda mer ”praksisnært” perspektiv. Ved å bruke intervju hadde jeg imidlertid større grad av kontroll over datainnsamlingen siden samtalsinnhold til en viss grad ble styrt. Jeg hadde dermed muligheten til å få et fyldigere empirisk materiale, tatt i betraktning den korte tiden jeg hadde til rådighet. Videre kunne jeg i intervjuene også fange opp faktorer som ikke er direkte observerbare. Eksempler på dette er holdninger og emosjonelle forhold som informantene snakket om i forbindelse med deres opplevelse av endringsprosessene ved Vik skole.

4.3.2 Intervjuene satt inn i en kontekst

Intervjuene utgjør datagrunnlaget i denne oppgaven. Imidlertid er det empiriske materialet satt inn i en kontekst i og med at jeg var til stedet på Vik skole en uke. Jeg oppholdt meg mest på personalrommet og fikk dermed snakket med flere av personalet. I tillegg var jeg med på det ukentlige møtet i ledergruppa og på planleggingsdagen. Siden jeg var tilstedet denne dagen fikk jeg også sett hvordan AI – metodikken ble brukt i praksis, blant annet med fokus på ”gylne øyeblikk” og strukturerte diskusjoner. (Metodikken ble beskrevet i innledningen til oppgaven). Dette gjorde det lettere å forstå informantenes tanker omkring visjonsprosessen. Samtidig fikk jeg også et mer helhetlig inntrykk av atmosfæren på skolen når så godt som hele personalgruppen var samlet.

For å kunne sette intervjuene inn i en sammenheng i etterkant av datainnsamlingen skrev jeg logg under oppholdet på skolen. Her tok jeg både med beskrivelser av hendelser, refleksjoner i forhold til observasjoner og tanker knyttet direkte til de enkelte intervjuene. Arbeidet med disse notatene var med på å endre de påfølgende intervjuene til en viss grad, fordi nye interessepunkter dukket opp. Videre fungerte det å skrive logg bevisstgjørende i forhold til hvordan de ulike informantene skilte seg fra hverandre i uttrykksform.

4.4 Dataanalyse

Innenfor kvalitativ forskning er analysen ikke en atskilt prosess som kun foregår etter at dataene er samlet inn. Ryen (2002:145) beskriver forholdet mellom feltarbeid, analyse og tolkning som en runddans. Dette gjorde seg blant annet gjeldene for meg i og med at jeg førte logg. I forbindelse med transkriberingen av intervjuene skrev jeg også refleksjonsnotater. Dalen (2004:74) bruker begrepet ”memos” som en samlebetegnelse for de fortløpende notatene forskeren gjør. Hun sier videre at alle slike nedtegnelser har analytisk verdi. Notatene jeg skrev fungerte som et startpunkt for analyse, men refleksjonene her var imidlertid lite systematiske. Den planmessige analysen ble gjennomført etter datainnsamlingen. Samtidig er det klart at mer intuitive tanker hele veien har vært med på å forme analyseprosessen.

4.4.1 Fra samtale til skriftlige data

Alle de fire intervjuene ble tatt opp med digital opptaker og transkribert i etterkant. Transkripsjonen innebærer at mange av de elementene som kjennetegner samtalen, forsvinner. Kvale (1997) peker blant annet på at de visuelle inntrykkene blir borte og at den skriftlige bearbeidingen gir en dekontekstualisert versjon. Det foregår altså en form for datareduksjon. Dermed må transkriberingen betraktes som en del av analyseprosessen. Med tanke på analysens reliabilitet – eller pålitelighet – prøvde jeg å være så tro som mulig mot informantenes eget språk og måte å uttrykke seg på. I de sitatene som har blitt brukt i teksten, så jeg det imidlertid som nødvendig å gjøre

språket noe mindre muntlig enkelte ganger for at innholdet skulle komme klart frem. Hovedsakelig innebærer dette at en del fyllord har blitt kuttet ut. For å unngå veldig lange sitater har jeg brukt tegnet [...] for å markere at deler av transkripsjonen er utelatt.

Dalen (2004) peker på at teksten som grunnlag for analyse, kan oppfattes som mer frittstående enn samtalen. Ut fra dette perspektivet argumenterer hun for at tolkningen av dataene kan gå utover det som er direkte gitt i intervjusituasjonen og den muntlige dialogen. Fog (2004:111) er på linje med dette når hun sier at utskriften av et intervju blir et studie*objekt* som er løsrevet fra tid og sted – og som dermed har en mer varig karakter. Teksten kan tolkes og forstås på ulike måter avhengig av de premissene som forskeren legger til grunn. Det kan derfor hende at informantene ikke kjenner igjen det bildet som tegnes opp. Dermed er det også knyttet etiske spørsmål til denne delen av forskningsprosessen. Etikk er et temaområde jeg kommer tilbake til.

4.4.2 Deduksjon og induksjon

I analysen har jeg brukt en kombinasjon av deduktive og induktive metoder. Ved å ta utgangspunkt i det distribuerte perspektivet på ledelse, hadde jeg allerede et begrepsapparat å begynne med for å kunne tolke dataene. Dette la grunnlag for en deduktiv strategi. På den annen side gikk jeg også inn i det empiriske materialet med den hensikt å finne nye kategorier. En slik induktiv tilnærming innebærer ifølge Dalen (2004), å heve seg over det deskriptive nivået transkripsjonen representerer, og komme opp på et mer fortolkende nivå. Som en hjelp i forhold til denne utfordringen valgte jeg å ta utgangspunkt i litteratur om Grounded Theory.

Formålet med Grounded Theory som analytisk prosess, er å konstruere teori på bakgrunn av det empiriske datagrunnlaget. Strauss og Corbin (1990:23) sier det på følgende måte:

.. data collection, analysis, and theory stand in a reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge.

I tråd med denne tankegangen var mitt mål med analysen å komme frem til noen overordnede kategorier som kunne fungere som et rammeverk og gi mening til informantenes utsagn om deres opplevelser av endringsprosessene ved Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet. Harry et al. (2005) omtaler i tråd med Strauss og Corbin, Grounded Theory som en tilnærming der analysen veksler mellom ulike nivåer av abstraksjon. Det er et hovedpoeng at analysen ikke er lineær. Et eksempel på dette er hvordan forskeren stadig vender tilbake til datamaterialet for å sammenlikne kategorier.

Strauss og Corbin (1990) tar utgangspunkt i tre hovednivåer i kodingsprosessen: Åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding vil si å sette merkelapper på utsagn. Neste nivå innebærer å gruppere disse merkelappene i begrepskategorier. Harry et al. (2005) peker på at forskeren i denne prosessen med aksial koding, har begynt å fortolke resultatene og trekke ut mening fra dataene. Analysen er altså på et mer abstrakt nivå enn det rent deskriptive. På det tredje nivået – selektiv koding – begynner forskeren å konstruere teori ved å se etter relasjoner mellom temaer som har kommet frem i datamaterialet. Selv om jeg har vært ute etter å få en overordnet forståelse for informantenes tanker om endringsprosesser ved Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet, har det ikke vært et mål å utvikle en fullstendig teoriramme i forhold til dette. Men ved å komme frem til en kategorisering hadde jeg muligheten til å finne allerede eksisterende teori som kunne bidra til å kaste lys over empirien. Her så jeg det som relevant å trekke inn de to perspektivene på endring i skolen som ble presentert i kapittel 3: Et strukturelt – funksjonelt perspektiv og et kulturelt – individuelt perspektiv.

Det har vært uenigheter mellom ulike teoretikere innenfor Grounded Theory – tradisjonen, hvorvidt denne fremgangsmåten innebærer ”ren” induksjon og om

forskeren kan være forutsetningsfri (Eggen 2006). Harry et al. (2005) hevder at denne strategien er induktiv av natur; fokuset ligger på det å beskrive og forstå fremfor å evaluere. Samtidig understreker de at forskere innenfor det pedagogiske fagfeltet som oftest vil møte dataene med stor kjennskap til litteratur innenfor emnet de studerer. Også personlige oppfatninger knyttet til identitet og erfaring kan spille inn – blant annet i form av antakelser om hva som kjennetegner gode skoler (ibid:11). Dermed er det klart at forskerens førforståelse vil kunne påvirke tolkningen av dataene. Slik jeg oppfatter det representerer dette en utfordring i forhold til å være observant på *hvordan* denne førforståelsen spiller inn og eventuelt legger begrensninger på åpenhet i analysen.

4.5 Validitet

Under avsnittet om den kvalitative forskningsprosessen refererte jeg til Maxwell som peker på at forskere må forholde seg til de validitetstrusler som dukker opp underveis. Validitetstrusler er forhold som kan reise tvil om forskningsresultatenes gyldighet (Maxwell 2005:106). I tilknytning til dette spørsmålet er det aktuelt å trekke opp et skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. I gjennomføringen av kvantitative studier vil forskeren oftest kontrollere for ulike validitetstrusler tidlig i prosessen – gjerne før datainnsamlingen finner sted. Det vil være snakk om ulike former for statistisk kontroll, tilfeldige utvalg, formulering av klare hypoteser osv. I kvalitativ forskning er det derimot vanskelig å ”sikre” validitet på denne måten. De ulike validitetstruslene forskeres konfronteres med, må møtes uten at det finnes standardiserte prosedyrer (Maxwell 2005). Jeg har valgt å dele dette avsnittet om validitet opp i underoverskrifter ut fra temaer som fremstod som sentrale underveis i arbeidet med oppgaven.

4.5.1 Fortolkning

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er som tidligere nevnt, at målet gjerne er å få en forståelse for menneskers oppfatning av sin hverdag – sin livsverden. Dalen

(2004) plasserer denne tilnærmingen til forskning innenfor en konstruktivistisk tankegang. Med andre ord: Det er et grunnleggende prinsipp at mennesker konstruerer mening og at det dermed ikke finnes *én* sann virkelighet. Innenfor et slikt perspektiv vil også forskerens fortolkning av dataene innebære konstruksjon av mening. Meningsdannelsen er knyttet til det enkelte individ, men må også sees i sammenheng med kontekstuelle faktorer som for eksempel samfunnsforhold og rådende debatter (ibid). Ut fra denne tankegangen er det ifølge Kvale (1997) vanskelig å stille et krav om objektivitet til kvalitativ forskning, i den betydning at det bare er en tolkning som er den rette. Han bruker begrepet ”et legitimt tolkningsmangfold” (ibid:141) i forhold til spørsmålet om validitet i analyse av kvalitative intervjuer. Dette betyr imidlertid ikke at alle tolkninger er like gode eller troverdige. Gyldigheten av forskningen vil blant annet avhenge av hvilke spørsmål som blir stilt i forhold til datamaterialet. For å møte denne validitetstrusselen er det sentralt å formulere klare og eksplisitte forskningsspørsmål slik at leseren får vite hva som danner utgangspunkt for tolkningen av dataene. I innledningen har jeg forsøkt å presisere mine problemstillinger slik at premissene for analysen kommer frem.

Videre bør forskeren i følge Kvale (ibid) ikke se på dataene ut fra et ensidig perspektiv. Dette kan føre til at man kun ser bevis som støtter egne oppfatninger og ignorerer andre tolkninger. I mitt tilfelle har jeg tatt utgangspunkt i ett perspektiv på ledelse og dataanalysen er delvis en deduktiv analyse ut fra de begrepene det distribuerte perspektivet på ledelse rommer. Det er derfor klart at min innfallsvinkel i stor grad har vært med på å forme hva jeg har sett i intervjumaterialet. Med andre ord: Utsagn har blitt forstått og tolket på en spesifikk måte. Det er ikke nødvendigvis slik at informantene forstår ledelse ut fra det samme perspektivet – snarere tvert imot. Jeg ser en fare i dette ved at det kan være lett å lese for mye inn i informantenes utsagn. De sammenhenger som blir trukket mellom empiri og teori må være logiske for at de skal være valide. Kvale (1997) peker på at dette er noe som må vurderes av et forskermiljø som har den nødvendige teoretiske kompetansen. For å gjøre dette mulig må analysen rapporteres på en eksplisitt måte.

Under avsnittet om kasusstudiet var jeg inne på at et kjennetegn ved denne forskningsstrategien er at den ofte gir et svært omfattende datamateriale. Dermed vil det heller ikke være mulig å ta med alt i en forskningsrapport. Stake (1994:240) viser til at forskeren alltid vil foreta subjektive valg. Han sier:

Even though committed to empathy and multiple realities, it is the researcher who decides what is the case's own story, or at least what of the case's own story he or she will report. More will be persued than was volunteered. Less will be reported than was learned.

Grounded theory er en tilnærming til analyse som omtales som induktiv av natur. Som jeg har vært inne på tidligere vil forskeren imidlertid tolke dataene ut fra en forforståelse (jfr. Harry et al. 2005). Tanken bak metoden er allikevel å få innsikt i et fenomen på basis av kategorier som dannes med utgangspunkt i det empiriske materialet. Grounded Theory har blitt trukket frem som en hensiktsmessig fremgangsmåte for analyse, nettopp fordi den kan bidra til å knytte sammen teori og praksis innenfor det pedagogiske fagfeltet (Eggen 2006). Teori som har sin opprinnelse i de involvertes refleksjoner, vil kanskje i større grad enn annen teori være av relevans i praksisfeltet. Kvale (1997) referer til en slik som for validering knyttet til resultatenes anvendbarhet, som pragmatisk validitet.

4.5.2 Metodiske overveielser

Jeg har tidligere drøftet forhold som har å gjøre med utvalg og vil derfor ikke gå nærmere inn på det her. Imidlertid vil jeg ta for meg noen validitetstrusler som kan oppstå ved bruk av det kvalitative intervjuet som metode. I intervjusituasjonen er forskeren selv instrumentet i datainnsamlingen. Maxwell (2005:108) bruker begrepet "reactivity" om den påvirkningen forskeren kan ha på situasjonen eller deltakerne i en kvalitativ studie. Et problem i denne sammenhengen kan for eksempel være at informantene svarer slik de tror forskeren ønsker. Videre kan ledende spørsmål også påvirke det empiriske materialet. Kvale (1997) viser til at små endringer i spørsmålstillingen kan ha stor innflytelse på svaret man får. I mine intervjuer kom jeg

med et par påstander som informantene ble bedt om å reflektere rundt. Et eksempel på en slik påstand er følgende: *Styringsstrukturen i en organisasjon er ofte en blanding av en hierarkisk og en flat struktur. På en side vil noen beslutninger måtte taes av skolens formelle ledelse, mens når det gjelder andre forhold kan alle være med å bestemme i større grad. Har du noen tanker om hvordan dette gjør seg gjeldene på Vik skole?*

Min hensikt med å bruke denne påstanden var å få informantene til å tenke rundt temaet styringsstruktur. Jeg valgte å bruke ytterpunktene - en hierarkisk kontra en flat struktur - for å unngå å spore svarene inn på det ene eller det andre. Allikevel kan spørsmålet betraktes som ledende i den forstand at informantene får noen spesifikke begreper å tenke ut ifra. Det kan være at de selv ville formulert seg annerledes dersom disse begrepene ikke var med i min spørsmålsformulering.

En annen validitetstrussel i forhold til det kvalitative intervjuet er knyttet til rapporteringen av dataene og bruk av sitater. Silverman (2000:177) bruker begrepet "anecdotalism" i denne sammenhengen. Dette spørsmålet er relatert til det Stake (1994) peker på som det subjektive elementet i forskningen. Det ligger en fare i å finne treffende eksempler i intervjumaterialet og å overse motstridende utsagn. For å unngå at dette skal undergrave analysens gyldighet har jeg forsøkt å rette oppmerksomheten mot uttalelser i datamaterialet som fremstår som motsetningsfulle. Et eksempel i denne forbindelse er hvordan både distribuert ledelse og ledelsessentrering som to vidt forskjellige måter å tenke om ledelse på, begge kommer til syne i informantenes utsagn. Dette kommer jeg tilbake til i presentasjonen av empirien i neste kapittel.

Kvalitativ forskning kan karakteriseres som et lappeteppe ("bricoleur"). Denne metaforen henspiller blant annet på hvordan forskjellige metodiske tilnærminger utfyller hverandre og til sammen tegner opp et mer utfyllende bilde av det fenomenet som undersøkes. Dette bidrar til en dypere forståelse fordi ulike former for representasjon benyttes for å synliggjøre ett og samme fenomen (Denzin og Lincoln 2000:4). Siden jeg bygger min datainnsamling på kun en metode - det kvalitative

intervjuet - kan dette betraktes som en svakhet ved oppgaven. Fordi det er en studie med liten målestokk vil det ikke være naturlig å se den isolert. Verdien ligger heller i å se den i sammenheng med et større forskningsfelt.

4.5.3 Generalisering

Jeg har tidligere nevnt at et ofte stilt spørsmål i diskusjonen om kasusstudiets nytteverdi er knyttet til generalisering: Hvilke konklusjoner kan egentlig bli trukket på bakgrunn av empiri fra et enkelt kasus? Svaret vil avhenge av hva man legger i begrepet generalisering. Lincoln og Guba (2000) viser til at generalisering forstått i tradisjonell forstand, i form av universelle utsagn som gjelder uavhengig av tid og sted, bygger på flere problematiske forutsetninger. For det første ligger det en deterministisk tankegang til grunn. Videre peker de blant annet på at det er vanskelig å forestille seg og forstå menneskelig aktivitet uten å knytte denne til en kontekst.

Larsson (2005) argumenterer for en pluralistisk forståelse av begrepet generalisering. Han hevder at ulike måter å resonere på vil være nyttige i forskjellige sammenhenger. Jeg vil ikke ta for meg alle de ulike tilnærmingene Larsson presenterer i sin artikkel, men trekke frem det jeg anser som mest relevant i forhold til mitt kasusstudie. En av oppfatningene som blir drøftet, er at generalisering kan knyttes til likhet i kontekst: De fortolkinger som er gjort på bakgrunn av et kasus kan hevdes å gjelde for andre kasus der konteksten er den samme eller liknende (Larsson 2005). I mitt tilfelle vil denne logikken medføre at resultatene kan generaliseres til skoler som likner Vik når det kommer til variabler som for eksempel størrelse, geografisk beliggenhet, personalets bakgrunn, skolekultur osv. Larsson peker imidlertid på svakheter ved en slik argumentasjon. Den hviler for det første på et antakelse om at det er en årsakssammenheng mellom resultater og kontekstfaktorer. Videre er denne argumentasjonen kun brukbar i forbindelse med kasusstudier der det foreligger omfattende beskrivelser av kontekstuelle forhold (ibid). Siden dette ikke er tilfelle i denne oppgaven, ser jeg ikke grunnlag for å generalisere på denne måten.

En annen tilnærming som Larsson, tar for seg er 'situert generalisering'. Dette resonnementet bygger på følgende grunnlag: "Qualitative research produces gestalts – interpretations, concepts, descriptions of processes and patterns. One can see these gestalts as ways of seeing everyday life in new ways" (ibid:12). Generalisering innenfor denne tankegangen er ikke en konsekvens som følger automatisk, men en mulighet. Poenget er et de fortolkningene, begrepene eller beskrivelsene forskeren bruker i forhold til et fenomen, potensielt sett også kan ha nytteverdi i andre sammenhenger. Med basis i en slik tankegang ser jeg det som en mulighet at de perspektivene jeg har benyttet meg av og knyttet sammen, også kan ha nytteverdi utover å kaste lys over empirien i denne oppgaven. Ved å ta utgangspunkt i det situerte perspektivet peker Larsson (ibid) på at det er de som leser og bruker forskningen som i stor grad avgjør om den er anvendbar og dermed generaliserbar.

4.6 Ethiske betraktninger

Eggen (2006) viser til at forskeren tilhører et praksisfellesskap der etisk refleksjon må følge som en naturlig del av arbeidet. I Maxwells (2005) modell over de ulike komponentene i et forskningsdesign, er ikke etikk en egen kategori. Han forsvarer dette ved å si at etiske betraktninger er noe som burde virke inn på alle elementene i et design. Siden dette ikke kommer eksplisitt til uttrykk i selve modellen, kan det oppfattes som en svakhet ved Maxwells fremstilling. Det er imidlertid klart at etiske spørsmål og moralske valg er noe forskeren må forholde seg til underveis i hele prosessen fra ide til produkt – om enn på ulike måter til forskjellige tider.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer som skal bidra til refleksjon blant forskere og i forskersamfunnet mer generelt. Disse ble sist revidert i 2006. Retningslinjene kan betraktes som et hjelpemiddel for forskere i behandlingen av etiske spørsmål. Noen av normene kan imidlertid finnes igjen i lovgivningen – blant annet i Personopplysningsloven. Siden jeg ønsket å benytte intervjuer i datainnsamlingen var det klart at opplysninger knyttet til enkeltpersoner ville komme frem i det empiriske

materialet. Derfor var det nødvendig å melde prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S (NSD), Personvernombudet for forskning. Etter litt korrespondanse frem og tilbake fikk jeg godkjenning derfra. Når det gjelder kontakten med Vik skole startet den med en telefonsamtale med rektor. Jeg presenterte prosjektet mitt og hun informerte så personalgruppen og forespurte om skolen skulle stille seg til disposisjon. Da svaret ble positivt, sendte jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 3) som alle de ansatte fikk tilgang til via skolens intranett. Informantene fikk også deler av denne informasjonen muntlig.

I de forskningsetiske retningslinjene er prinsippet om konfidensialitet sentralt (NESH 2006, punkt 14). Dette innebærer at opplysninger som kommer frem, skal behandles fortrolig og at de involverte ikke skal kunne identifiseres. Jeg valgte å anonymisere det empiriske materialet på transkripsjonsstadiet for å verne informantenes konfidensialitet. Videre er også kravet om samtykke grunnleggende (ibid, punkt 9). Fritt samtykke innebærer at de som deltar i et forskningsprosjekt ikke skal presses til å være med. Det er altså den enkeltes personlige handlefrihet som skal ivaretas. Jeg brukte en skriftlig samtykkeerklæring som informantene skrev under på før intervjuene. I mitt tilfelle var rektor delaktig i å spørre to av informantene om de ville la seg intervju. Dermed kan det ikke utelukkes at de følte en forpliktelse overfor henne. Selv om jeg informerte om retten til å trekke seg i forkant av intervjuene, er det klart at et samtykke i utgangspunktet kan fungere som en barriere i forhold til dette. Når det gjelder opptak av intervjuene ble informantene også forespurt om dette i forkant, og jeg opplyste om at lydfilene ville bli slettet ved prosjektslutt.

Dalen (2004) peker på at kravet om samtykke henger sammen med kravet om informasjon. Et informert samtykke innebærer at ”informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet” (NESH 2006:13). Kvale (1997) hevder at dette kravet kan være vanskelig å møte fordi den kvalitative forskningsprosessen gjerne er kjennetegnet av åpenhet for å endre planer underveis. I mitt tilfelle hadde jeg ikke klart formulerte problemstillinger før datainnsamlingen og visste dermed ikke sikkert hva jeg kom til å fokusere på i oppgaven. Den

informasjonen jeg kunne gi var derfor begrenset i forhold til dette. Jeg vil imidlertid hevde at prosjektet ikke har endret formål eller karakter på en gjennomgripende måte. Når det gjelder spørsmålet om informasjon vil jeg også nevne at de fire informantene uttrykte et ulikt behov. De to lærerne hadde flere spørsmål og ønsket å få mer detaljert informasjon om hva jeg ville komme inn på under intervjuet. Rektor og inspektøren hadde på den andre siden få spørsmål i forkant. I tillegg til å forholde seg til de formelle retningslinjene for informert samtykke, vil det altså også være viktig å ta hensyn til individuelle behov og ønsker hos deltakerne.

De etiske betraktningene jeg har gjort meg til nå har handlet om juridiske forhold og forskningssamfunnets egne koder og retningslinjer. Etikk er imidlertid også knyttet til de valg som tas der og da i intervjusituasjonen og underveis i analysen. Eggen (2006) peker på at et spørsmål som må stilles i denne sammenhengen er hvilke følger disse valgene har for tolkningene og konklusjonene som trekkes. Jeg oppfatter det slik at kravene om validitet og etisk forsvarlighet i dette tilfellet flyter over i hverandre. Når det gjelder spørsmålet om validitet har jeg vært inne på at et virkemiddel er å gjøre forskningsprosessen gjennomskinnelig for leseren. Men vil dette være tilstrekkelig når det gjelder den etiske siden av saken? Her vil jeg trekke frem Pendlebury og Enslin (2001) og deres diskusjon av forholdet mellom makt og tillit i relasjonen mellom forsker og de som deltar i et forskningsprosjekt. Makt kan føre til maktmisbruk og tillit kan utnyttes. Det ligger et potensielt dilemma i det at forskeren snakker for andre. Slik jeg ser det vil bevissthet om denne problemstillingen være et startpunkt for etisk refleksjon og det å ta de rette valgene. Selv om dilemmaet vil være sterkest i tilfeller der deltakerne i utgangpunktet befinner seg i en marginalisert posisjon, vil det være aktuelt i alle sammenhenger der forskeren fungerer som formidler av andres meninger og opplevelser. Dermed oppfatter jeg det slik at en legitim tolkning, og dermed en valid konklusjon, ikke alltid vil være etisk forsvarlig. Det kommer an på hvordan forskningen virker inn på de involvertes livssituasjon.

5. Ledelsespraksisen på Vik skole

Dette første empiriske kapittelet bygger på en deduktiv analyse av ledelsespraksisen på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet. Det distribuerte perspektivet på ledelse fungerer her som begrepsramme. Jeg har valgt å dele denne delen inn i underoverskrifter ut fra temaer som stod frem som sentrale i intervjuene. Først vil jeg ta for meg visjonsarbeidet som ledelsesoppgave og samtidig komme inn på hvordan forhandling som prosess, har gjort seg gjeldene på Vik skole i tilknytning dette arbeidet. Den neste delen har jeg valgt å kalle "ledelsens dynamiske karakter". Her vil jeg ta for meg ledelsespraksisen på skolen med utgangspunkt i begrepene samhandling og styringsstruktur. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg komme inn på hvordan tanken om ledelsessentrering, som kan oppfattes som motsetningsfull i forhold til det distribuerte perspektivet på ledelse, også kommer frem i det empiriske materialet.

5.1 Forhandling og definisjon av ledelsesoppgaver

Innenfor et distribuert perspektiv defineres ledelsespraksis som aktivitet knyttet til de ledelsesoppgaver en organisasjon, for eksempel en skole, står overfor. Jeg vil i dette avsnittet støtte meg til det skille mellom funksjoner og oppgaver på makro – og mikronivå, som Spillane et al. (2001, 2004) trekker opp. I innledning til oppgaven gav jeg en presentasjon av visjonsarbeidet på Vik. Her vil jeg gå nærmere inn på hvordan dette arbeidet kan karakteriseres ut fra informantenes refleksjoner.

Visjonsarbeidet kan betraktes som en overordnet makrooppgave på Vik skole. Målet er å virkeliggjøre skolens visjon gjennom å etablere en sterkere sammenheng mellom visjonen og den daglige praksis. Dette fokuset passer inn blant de ledelsesfunksjonene Spillane et al. (ibid), mener er sentrale for ledelse i skolen. En av de overordnede oppgavene som blir nevnt, er nettopp visjonsbygging. Videre kan visjonsarbeidet på Vik karakteriseres som en makrooppgave i og med at det er et

vidtgående arbeid som omfatter flere forskjellige utviklingsprosjekter. Det er etablert fire visjonsgrupper på skolen som jobber med hvert sitt område: tilpasset opplæring, mobbing (sosial kompetanse), kultur og samarbeid skole/SFO. På den ene siden handler altså visjonsarbeidet om disse fire utviklingsområdene som skolen ønsker å satse på. I forhold til disse oppgavene ligger det også noen kommunale føringer – blant annet når det gjelder utarbeiding av handlingsplaner mot mobbing. Arbeidet med de fire områdene kan på mange måter betraktes på flere nivåer. Jeg vil komme tilbake til hvordan dette gjør seg gjeldene i forhold til det ene fokusområdet - tilpasset opplæring.

Visjonsarbeidet på Vik er imidlertid ikke bare knyttet til det å utvikle praksis i forhold til de fire utviklingsområdene. Arbeidet omfatter også det å skape en felles tenkemåte på skolen gjennom bruk av AI som metode. Hovedprinsippene for AI – metodikken ble beskrevet i innledningen til oppgaven. Et eksempel på et grunnleggende prinsipp er fokuset på ”gylne øyeblikk”: Det som fungerer bra i utgangspunktet blir brukt som grunnlag for læring gjennom systematisk undersøkelse. AI – metodikken og den måten å tenke på som ligger til grunn, skal ikke bare innarbeides i personalgruppen på Vik, men også etter hvert inkludere elever og foreldre på skolen. Tom, som er en av undervisningsinspektørene, nevner et eksempel på dette:

... de bruker jo denne metodikken i klasserommet, enkelte. De har jo prøvd seg på ulike måter, og.. det er jo noen av disse gylne historiene da. En lærer hadde mye uro i friminuttene, og elevene dro disse problemene inn etter friminutt og brukte mye tid på å håndtere det. Hun tenkte da at hun skulle bruke AI – metodikken og snu dette her og snakke om alt som var gøy i friminuttene. Elevene fikk da et annet fokus, og veldig mye av den problematikken som de hadde dratt med seg, den greide de å legge igjen, for de fokuserte på alt det som var moro. Og det er flere sanne historier hvor dette her er tatt i bruk, og nå blir det bevisst brukt på en hel klasse.. med foreldre også. Hvor man prøver å dra alle partene i skolesamfunnet sammen om å gå videre og sette den visjonen ut i live. Så det handler jo om å skape et bedre læringsmiljø hele tiden og et bedre sted å være.

Tom knytter realisering av skolens visjon opp mot det å skape et bedre læringsmiljø for elevene. Med andre ord: Ut fra hans ståsted er dette en del av hvordan visjonsarbeidet som ledelsesoppgave, defineres. Videre belyser dette sitatet, slik jeg oppfatter det, hvordan AI – metodikken er med på å forme forståelsen av visjonsarbeidet på Vik. Metodikken kan betraktes som en del av situasjonen, dvs. den sosiokulturelle konteksten, de involverte handler innenfor. Spillane et al. (2001, 2004) omtaler situasjonen som et integrert element i ledelsespraksisen. I tråd med Wenger (1998) kan man også si det slik at AI utgjør et fokuspunkt for de involverte, i prosessen med å forhandle frem en forståelse av hva det å virkeliggjøre skolens visjon innebærer. Det etableres etter hvert et delt handlingsrepertoar med utgangspunkt i AI - metodikken. Videre kan AI betraktes som et bindeledd mellom ulike praksisfellesskap – skolens ledelse, personale, elever og foreldre. Med utgangspunkt i sitatet ovenfor vil jeg i tillegg peke på hvordan det å inkludere situasjonen som et element i ledelsespraksisen, også kan ha implikasjoner for forståelsen av begrepet klasseledelse. AI som en artefakt, har i dette tilfellet blitt brukt av en lærer for å skape et bedre læringsmiljø. Distribuert ledelse er derfor ikke bare et perspektiv på skoleledelse; det kan også anvendes i forhold til lærerens praksis i klasserommet. Ottesen og Møller (2006) er inne på dette når de peker på at mange aktører i skolen utøver ledelse, og at ledelse i forhold til elevgruppene er en oppgave.

Visjonsarbeidet på Vik skole er et omfattende prosjekt. For å finne frem til en felles oppgaveorientering har det vært nødvendig å inngå kompromisser på veien. I intervjuet med Liv, lederen for gruppa ”tilpasset opplæring”, ble dette synlig når hun snakker om hvordan personalet kom frem til utviklingsområdene som danner utgangspunkt for arbeidet i de fire visjonsgruppene:

Vi sitter alltid sammen to og to og snakker, så går vi sammen fire og fire og så blir det en gruppe og så er det i plenum. Det gjør jo at alle blir litt sånn presset eller forpliktet eller får anledning eller hva man skal si, til å si noen ting. Det er en ganske demokratisk form, og derfor føler jeg at det har kommet fra alle sammen. Men av og til så har jeg tenkt at mye av det som kom frem, det er jo litt sånn fordi det ble sånn at alle.. Det er jo ikke sikkert at vi lærere ville valgt mye av det samme fordi det var SFO – folk med. Så måtte vi inkludere mange av deres ting, og de følte det sikkert på samme måte at.. det ble jo en sånn hele hopens punkter da. Som sikkert ikke er vektlagt like mye av alle. Det tror jeg nok ikke.

AI kan betraktes som et redskap i denne forhandlingsprosessen. Metodikken, med samtaler to og to og etter hvert i større og større grupper gjør, i følge Liv, det lettere å få med alle i personalgruppa. Samtidig peker hun på at en slik prosess kan føre frem til et produkt som ikke alle føler det samme eierskapet i forhold til. Det er dermed klart at personalet på Vik kan legge ulik mening inn i visjonsarbeidet på skolen. Jeg vil igjen støtte meg til Wenger (1998) i denne sammenhengen. I en prosess der medlemmene i et praksisfellesskap forhandler om mening, er det ikke nødvendigvis slik at deltakerne kommer frem til en felles forståelse. Det ligger nettopp i forhandlingsbegrepet at meningsskapning er noe som pågår kontinuerlig.

Det komplementære forholdet mellom deltakelse og tingliggjøring, som Wenger (ibid) fremhever, kan også trekkes frem. De fire utviklingsområdene som Vik skole ønsker å satse på, kan betraktes som en form for tingliggjøring av visjonsarbeidet. De er resultater av en prosess der personalet på skolen skulle komme frem til organisatoriske strukturer og systemer for videre organisering av visjonsarbeidet. Det er imidlertid ikke slik at alle deltar like aktivt for å utvikle praksis i forhold til de ulike satsingsområdene. Siden visjonsarbeidet er så omfattende vil dette heller ikke være mulig. Ut fra et distribuert perspektiv på ledelse kan man imidlertid si at det ikke er den enkeltes bidrag som bør stå i fokus, men hvordan organisasjonen som helhet løser oppgaven med å virkeliggjøre visjonen. Videre er det klart at etableringen av de fire visjonsgruppene, har hatt følger for organisasjonsstrukturen på skolen. Ifølge Spillane et al. (2001, 2004) kan slike strukturer betraktes som et

integrert element i ledelsespraksisen. Organisasjonsstrukturen oppfattes ikke som en ramme som påvirker utenifra, men som en definerende bestanddel av praksis.

Jeg har vært inne på hvordan AI – metodikken kan betraktes som en artefakt som skaper et fokuspunkt for de involverte på Vik skole, og dermed kan være med på å forme deltakernes forståelse av visjonsprosessen. Før jeg går over til å drøfte tilpasset opplæring som ledelsesoppgave, vil jeg kort nevne et par eksempler på hvordan visjonsarbeidet på Vik er tingliggjort på andre måter. På personalrommet henger det en banner med visjonen trykket på. Her henger det også en egen tavle, ”kulturhuset”, for oppslag av kulturell art. Både informasjon om aktiviteter rettet mot elever og personale formidles her. Dette er med på å understreke fokuset på kultur om satsingsområde på skolen. Disse formene for tingliggjøring kan sies å være eksempler på hvordan visjonsarbeidet trekkes ned til et mer konkret plan. I tråd med Wengers (1998) argumentasjon må imidlertid ”tanken bak” disse konkretiseringene realiseres gjennom deltakelse for å få innvirkning på praksis. Både tingliggjøring og deltakelse er dermed en del av den forhandlingsprosessen som vil pågå innenfor praksisfellesskapet.

5.1.1 Tilpasset opplæring på mikro – og makronivå

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet (jfr. Opplæringslova § 1-2). Dermed er det en oppgave alle lærere må forholde seg. Ut fra dette perspektivet kan tilpasset opplæring betraktes som en mikrooppgave; det er den daglige aktiviteten i klasserommet og planleggingen av undervisningen som til syvende og sist er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Men selv om lærerne på en skole har det samme ansvaret i forhold til denne oppgaven er ikke dette en garanti for samarbeid. I kapittel 2 var jeg inne på hvordan organisasjonsstrukturen i skolen tradisjonelt sett har vært preget av lærere som har jobbet isolert og hatt ansvar for sine elever i sitt klasserom. Når tilpasset opplæring også blir sett på som en mer overordnet oppgave på Vik skole, fører dette til overlappende ansvar mellom lærerne.

Med utgangspunkt i Gronns (2002) terminologi er dette dermed et uttrykk for gjensidig avhengighet i organisasjonen. Liv uttaler følgende om arbeidet:

.. jeg kan jo bare si gangen i det vi har jobbet med da. Det var at vi først brukte litt tid på hva vi tenkte oss med å være med på den gruppa. Det var ganske forskjellig motivasjon, motiver egentlig, men det går vel mest på det at vi alle synes det er vanskelig å drive med tilpasset opplæring og vil gjerne lære mer om det, hjelpe hverandre og spre det vi allerede kan her på skolen. Så høsten brukte vi egentlig til å finne ut; hva er tilpasset opplæring og definere det skikkelig. Fordi mange tenker på det bare som at det er enkeltvedtak eller helt spesiell undervisning. Eller kanskje de aller aller flinkeste ikke sant. Men vi har det i videste forstand. Det måtte egentlig sies ganske tydelig at det skal være tilpasset for absolutt alle.

Sitatet viser igjen et eksempel på en forhandlingsprosess. I dette tilfellet var målet å komme frem til en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Videre uttrykker Liv at en av hensiktene med arbeidet på gruppa er kompetansespredning. I tråd med Spillane et al. (2004) kan ledelse i dette tilfellet betraktes som distribuert, fordi kunnskapen som skal til for å løse oppgaven med bedre tilpasset opplæring, er fordelt blant flere. Samtidig kan gjensidig avhengighet som springer ut fra slike overlappende roller i organisasjonen, legge grunnlag for læring som en synergieffekt.

Arbeidet med tilpasset opplæring på Vik skole kan altså beskrives på et mikronivå i form av den daglige aktiviteten på skolen. Samtidig er det også en mer overordnet oppgave som utgjør fokusområde for en av visjonsgruppene. I tillegg kan tilpasset opplæring betraktes ut fra et makronivå. Dette kan sees i sammenheng med hvordan rektor Eva definerer visjonsarbeidet som ledelsesoppgave. Når hun skal beskrive hvilken betydning dette arbeidet har hatt for den daglige praksisen i skolen uttaler hun blant annet:

.. vi har på en måte vært litt heldige, for vi rir litt på en bølge med Kunnskapsløftet. Hvor det er ikke sant, læring og glede, hvor det er veldig trøkk på læring. Det er jo kjempetrøkk på læring nå ikke sant, at ungene skal lære.. og læringsutbytte.

Rektors definisjon av visjonsarbeidet er altså knyttet opp mot det å skape en skole der elevenes læringsutbytte står i fokus. Hun trekker opp en linje mellom visjonsarbeidet og gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet i grunnsopplæringen. I intervjuet understreker hun sin rolle som leder av det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen og legger vekt på profesjonalitet som et overordnet mål. Et eksempel på rektors arbeid i forhold til pedagogisk utvikling er knyttet til innføringen av nye fagplaner på skolen:

Dette her med at vi søkte om dispensasjon for å begynne med de nye fagplanene året før. Det tror jeg skyltes veldig mye.. altså.. eller jeg ønsket å gjøre det. Jeg hadde ikke gjort det hvis ikke personalet var der, men på bakgrunn av visjonsarbeidet og det liksom drivet som var i personalet så ble det veldig naturlig.

Tilpasset opplæring kan sies å falle inn under pedagogisk utviklingsarbeid som en overordnet ledelsesfunksjon. Siden rektor vektlegger sin rolle som leder av dette arbeidet er det klart at det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom rektor og personalet på skolen når det gjelder å løse oppgaven med tilpasset opplæring. Sitatet ovenfor illustrerer også denne gjensidigheten. Innføringen av nye fagplaner var i utgangspunktet Evas ønske, men hun anerkjenner at grunnlaget for gjennomføringen ligger i personalgruppen.

Spørsmålet blir så: Kan den gjensidige avhengigheten mellom rektor og personalet på skolen, beskrives som overlappende eller komplementær? På den ene siden gir rektor uttrykk for et overlappende ansvar i forhold til oppgaven med tilpasset opplæring. Samtidig vil det også eksistere komplementære roller fordi det er lærerne som i størst grad må forholde seg til tilpasset opplæring som en mikrooppgave i den daglige undervisningen. Rektor sitter på den andre siden med et særegent ansvar knyttet til hennes rolle som virksomhetsleder; hun må forholde seg til skolen som helhet. Ut fra intervjuene jeg har gjort, er det vanskelig å trekke opp en klar skillelinje mellom overlappende og komplementære roller. Begge de to formene for gjensidig avhengighet er representert i forhold til tilpasset opplæring som en ledelsesoppgave.

I innledningen pekte jeg på at fokuset i denne oppgaven ligger på et skolebasert utviklingsarbeid som er lokalt initiert. Samtidig viste jeg til at visjonsarbeidet på Vik skole ikke kan løsrives fra de formelle rammene for virksomheten. Siden skolen er en politisk regulert organisasjon (jfr. Berg 1999) vil blant annet læreplanen være en del av denne konteksten. Rektor trekker opp en sammenheng mellom visjonsarbeidet og innføringen av nye læreplaner i forbindelse med Kunnskapsløftet. Dette kan hun gjøre fordi hennes visjon om profesjonalitet samsvarer med ideer hun opplever som sentrale både i forhold til visjonsarbeidet, blant annet med fokus på tilpasset opplæring, og i den nye læreplanen, med fokus på elevenes læringsutbytte.

Det faller utenfor oppgavens problemstillinger å gå nærmere inn på hvilke mekanismer som gjør seg gjeldene på Vik skole i tilknytning til gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Med Wengers (1998) begrepsramme som basis, tenker jeg meg imidlertid at læreplanen her kan betraktes som en artefakt som spiller inn på visjonsarbeidet. Rektor gir uttrykk for at hun ser de samme ideene som grunnleggende for begge initiativene. Dermed har hun mulighet til å bruke Kunnskapsløftet som en form for ytterligere tingliggjøring av skolens visjon og arbeidet med å realisere denne. Dette kan, slik jeg oppfatter det, være et eksempel på hvordan tingliggjøring fungerer som en kilde til makt, slik Wenger uttrykker det.

Jeg har i dette avsnittet brukt tilpasset opplæring for å eksemplifisere hvordan en ledelsesoppgave kan beskrives på ulike nivåer. Mitt utgangspunkt har vært at det på samme tid kan betraktes som både en mikro – og makrooppgave. Videre har jeg trukket inn Gronns (2002) begrep om gjensidig avhengighet for å beskrive ledelsespraksisen på Vik skole når det gjelder tilpasset opplæring som en del av visjonsarbeidet. Gjensidig avhengighet, i form av både overlappende og komplementære roller, er noe jeg også vil komme tilbake til i neste avsnitt.

5.2 Ledelsens dynamiske karakter

Jeg har allerede vært inne på hvordan situasjonen kan betraktes som et integrert element ved ledelsespraksisen på Vik skole. AI – metodikken som en del av den sosiokulturelle konteksten, kan oppfattes som et fokuspunkt i deltakernes forhandling om mening. Videre er metodikken også med på å legge en ramme for samhandlingen mellom personalet. For å få frem dynamikken i ledelsespraksisen på Vik skole vil jeg i denne delen først ta utgangspunkt i Gronns (2002) begreper om ulike samhandlingsmønstre.

5.2.1 Dynamikken i samhandlingen på skolen

Gronn (2002) beskriver tre ulike arenaer der distribuert ledelse kan utspille seg: Spontant samarbeid, intuitive arbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis. Hvordan kan ledelsespraksisen på Vik skole karakteriseres ut fra denne begrepsrammen? I intervjuene kom det frem eksempler på alle de tre formene for samhandling. Tom sier blant annet: *"Veldig mye av praten i pausene går jo på faglige ting også [...]. Det kan være at vi sitter og prater med noen av personalet som vi har behov for å gi tilbakemelding til"*. Samtalene på personalrommet kan betraktes som en form for spontant samarbeid. Et eksempel på mer varige samarbeidsrelasjoner kommer frem i intervjuet med Ola. Han snakker om en stor forestilling som skolen har satt opp og hvordan initiativet kom i gang: *"Ja, det er ildsjeler blant lærerpersonalet som på en måte.. de som driver med kultur, sang og musikk, som fikk en ide. Også har den bare utvikla seg videre for å si det sånn."*

Selv om eksempler på spontant samarbeid og intuitive arbeidsrelasjoner nevnes av informantene, er det ulike former for institusjonaliserte strukturer som kommer tydeligst frem i det empiriske materialet. På Vik skole er lærerne organisert i klassetrinnsteam. I tilknytning til visjonsarbeidet er det altså etablert fire visjonsgrupper. Da jeg var til stedet ved skolen var også arbeidet med å få på plass en kjernegruppe som skulle drive visjonsarbeidet videre, satt i gang. Andre eksempler på

institusjonalisert praksis er faggrupper og erfaringsutvekslinger. Ledergruppa utgjør også et team.

Jeg har tidligere vært inne på at det å se på distribuert ledelse som et analytisk begrep, innebærer at ledelse ikke er mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter (jfr. Ottesen og Møller 2006). Med utgangspunkt i Grønns (2002) begreper er det klart at skoler vil være forskjellige når det gjelder i hvilken grad og på hvilken måte de ulike arenaene for ledelse er representert. Det er vanskelig å gi et helhetlig bilde av Vik skole i forhold til dette, basert på mine data. Selv om institusjonaliserte strukturer kommer tydelig frem, utelukker ikke dette at de andre formene for samarbeid også kan være fremtredende på skolen. Som jeg pekte på i kapittel 4 er det klart at empirien i oppgaven er begrenset fordi intervjuet er benyttet som eneste datainnsamlingsmetode. Bruk av observasjoner kunne gitt et annet og mer helhetlig bilde av ledelsespraksisen på Vik. I den avsluttende drøftingen i oppgaven vil jeg plassere mitt kasusstudie av Vik skole i en større kontekst når det gjelder forskning på skoleledelse i Norge. Her vil jeg trekke frem kasusstudier som også har anvendt det distribuerte perspektivet som et analyseverktøy. Disse studiene fokuserer blant annet på hvordan ledelse kan karakteriseres som distribuert på ulike måter. Videre har også teambasert ledelse vært et tema (jfr. Møller et al. 2005, Møller og Eggen 2005).

For å beskrive ledelsespraksisen på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet ser jeg det som naturlig å gå nærmere inn på samhandlingen i ledergruppa på skolen. Både rektor Eva og Tom som er inspektør, gir uttrykk for en klar rollefordeling innad i gruppa. Eva har hovedansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet, administrasjon, økonomi og personalansvar. Tom tar seg av forhold knyttet til driften av skolen – blant annet har han ansvar for vikarer, timeplaner, bygninger, innkjøp og HMS – arbeid. Den andre inspektøren har hovedansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. I tillegg til disse tre er SFO – lederen med i gruppa.

Gjensidig avhengighet kommer i stor grad til uttrykk i form av komplementære roller i ledergruppa på Vik. I tillegg oppfatter jeg det slik at man i dette tilfelle også kan trekke opp ledelse og management som komplementære funksjoner. Toms

ansvarsområder er i stor grad knyttet til den daglige driften av skolen. Dette arbeidet har mer karakter av å være opprettholdene i forhold til skolens virksomhet (jfr. begrepsdiskusjonen i innledningen til oppgaven). Det bildet som tegnes opp av ledelsespraksisen innad i ledergruppa er imidlertid ikke ensidig. Tom sier for eksempel: ”Men det er klart at det er jo noen steder vi krysser hverandres grenser, så vi er jo på mange måter et team også”. Ledergruppa fungerer som et team fordi saker blir tatt opp til drøfting. Selv om ansvarsfordelingen er klar er det ikke slik at den enkelte jobber isolert med sine arbeidsoppgaver. Derfor foreligger det også overlappende roller mellom medlemmene. Dette blir blant annet synlig i intervjuet med Eva når hun forteller om en sak der det oppstod uenighet mellom henne og en av de andre:

Men poenget er jo da når vi var veldig uenige.. så bruker vi tid på diskusjonen. Altså da er det ikke sånn at jeg bruker min lederautoritet eller min styrings.. det blir sånn som jeg sier. Da bruker vi heller tid på å prøve å komme fram og.. prøve å forstå den andre og komme fram til en felles forståelse.

Dynamikken innenfor ledergruppa kan altså karakteriseres som en kombinasjon av komplementære og overlappende roller, men der den første formen er mest fremtredene. Når det kommer til samhandlingen mellom ledergruppa og resten av personalet har jeg tidligere vært inne på dette forholdet, men da spesielt knyttet til rektors rolle som leder av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det er imidlertid klart at medlemmene av ledergruppa har en ulik rolle når det gjelder det å gå konkret inn på lærernes arbeid med opplæringen. Liv uttrykker blant annet følgene om ledelsens tilstedeværelse på teammøtene: ”En, kanskje to av de som kommer fra ledelsen, de spør disse konstruktive spørsmålene, hva gjør dere egentlig i forhold til sånn og sånn?” Når det gjelder de teamene der ledelsen ikke er en like aktiv deltaker sier hun: ”... de teamene kommer jo ikke noe videre. For de referer jo bare hva de gjør i stedet for å gå inn i en pedagogisk dialog om hvorfor de gjør det.” I tillegg til å være med på teammøtene på de ulike klassetrinnene er medlemmene av ledergruppa også

fordelt rundt og deltar på visjonsgruppene. Ola, lederen for gruppa som fokuserer på mobbing, sier følgende i forhold til hvordan dette påvirker arbeidet:

.. det kan være både på godt og vondt. For jeg tror nok at ledelsen i seg sjøl ofte kan være litt mer rigide, for de har sine ressurser og de.. Altså de er litt mer fastlåst på en måte.. at sånn og sånn må det bare være. Så jeg tror nok enkelte ganger.. noen ganger har vi vært glad for at de ikke har vært på møtene, for da har vi muligheten til å tenke litt mer fritt.

Ola påpeker i tilknytning til dette utsagnet at han oppfatter representanten fra ledelsen som en likeverdig deltaker og positiv bidragsyter på mange måter. Samtidig kommer det altså frem at det ansvaret som er pålagt skoleledelsen, for eksempel i forhold til bruk av ressurser, er med på å påvirke samhandlingen i visjonsgruppa. I denne forbindelse vil jeg avslutningsvis i dette avsnittet trekke frem Wenger (1998) og hans fokus på forhandling. Mens gjensidig avhengighet er et begrep som på mange måter impliserer harmoni i de gjensidige relasjonene, fremhever Wenger at deltakelse ikke alltid innebærer enighet og en felles forståelse. Spillane et al. (2001, 2004) vektlegger i sin modell over distribuert ledelse, det gjensidige forholdet mellom ledere og etterfølgere. Jeg tenker meg at disse to formene for deltakelse kan innebære motstridende roller i noen sammenhenger. Det kan for eksempel hende at de involverte arbeider ut fra forskjellige definisjoner av den ledelsesoppgaven som skal løses. Videre kan det å sitte i ulike posisjoner i forhold til det formelle ansvaret for skolens virksomhet, spille inn på samhandlingen. Forholdet mellom distribuert ledelse og formell ledelse er noe jeg kommer tilbake til i den avsluttende drøftingen i oppgaven.

5.2.2 Dynamikken i styringsstrukturen på skolen

Møller og Eggen (2005) viser hvordan skolens styringsstruktur er en faktor som kan trekkes frem i tilknytning til det distribuerte perspektivet på ledelse. Ytterpunktene kan sies å være en hierarkisk kontra en flat struktur. Spørsmålet blir så hvordan dynamikken i ledelsespraksisen på Vik skole kan karakteriseres med dette som utgangspunkt. Alle de fire informantene gir uttrykk for at AI – metodikken som har

blitt innført med visjonsarbeidet, i stor grad fører med seg en flat struktur. Eva gir også uttrykk for at hun vektlegger medbestemmelse på en bevisst måte: ”... *i forhold til visjonsprosessen så syns jeg det er veldig viktig å bruke en sånn flat struktur på det. Sånn at ideene om hva vi skal jobbe med, hvordan vi skal jobbe, at det kommer veldig unnenfra.*”

På den andre siden kommer også hierarkiet på skolen frem i intervjuene. I forrige avsnitt pekte jeg på hvordan ledere og etterfølgere kan tenkes å inneha til dels motstridene roller i noen sammenhenger. Både Eva og Tom viser i intervjuene til at det å være formell leder fører med seg et spesielt ansvar i forhold til lovverk og de oppgaver som pålegges skolen. Ut fra et distribuert perspektiv på ledelse omtaler Spillane et al. (2001, 2004) situasjonen som et integrert element i ledelsespraksisen. Det hierarkiet som eksisterer innenfor skolen som organisasjon, kan innenfor et slikt perspektiv, oppfattes som en definerende bestanddel av praksis. Samtidig er det ikke slik at den hierarkiske strukturen representerer en determinerende faktor som påvirker utenfra og legger absolutte rammer for ledelse. Her kommer det gjensidige forholdet mellom struktur og handling inn i bildet. I kapittel 2 trakk jeg frem Giddens` (1984) ”structuration theory” som et grunnlag for forståelsen av ledelse innenfor det distribuerte perspektivet. Videre pekte jeg på at Spillane et al. (2001, 2004) fremhever hvordan situasjonen både former og formes av den ledelsespraksis som finner sted. Visjonsarbeidet på Vik skole og AI – metodikken virker inn på styringsstrukturen på skolen fordi medbestemmelse er en grunnleggende forutsetning for dette arbeidet. Dette er igjen med på å påvirke hvordan ledelsespraksisen på skolen kommer til uttrykk.

Hierarkiet på skolen kan oppfattes som en formell struktur for beslutningstaking. Dynamikken i ledelsespraksisen vil dermed også bli påvirket av dette forholdet. Med utgangspunkt i et distribuert perspektiv på ledelse vil det imidlertid være aktuelt å fokusere på den gjensidige avhengigheten mellom individene i organisasjonen. Jeg tenker meg her at forholdet mellom makt og tillit er relevant å trekke frem: Den makten som er knyttet til en formel posisjon som leder på toppen av hierarkiet, må forstås på bakgrunn av den tilliten som ledelsen har blant sine etterfølgere. (Dette

forholdet vil jeg gå nærmere inn på i den avsluttende drøftingen i oppgaven). Det synes derfor vanskelig å komme utenom det interaksjonstiske og relasjonelle aspektet som det distribuerte perspektivet på ledelse markerer. Begrepet tillit ble av informantene brukt i ulike sammenhenger. Eva gav i intervjuet uttrykk for at hun opplevde at ledergruppa hadde tillit i personalet til tross for at de noen ganger måtte fatte beslutninger som gikk mot flertallets ønsker. Både Liv og Ola uttrykte at de hadde tillit til rektor når det gjaldt hennes styring av visjonsarbeidet på skolen. I forhold til innholdet på planleggingsdagen, sa Liv blant annet: *"Jeg har så pass tillit i fra de gangene før, at det hun [rektor] kommer med [...], at det blir nyttig for oss i forhold til det vi skal videre [...]. Jeg tar det for gitt ikke sant, at hun har en vinkling på det som gjør at det går i riktig retning"*.

Ved å ta utgangspunkt i ledelse som forhandling, kan forholdet mellom makt og tillit klargjøres ytterligere. Wenger (1998) retter oppmerksomheten mot hvordan deltakerne i praksisfellesskapet fremforhandler en forståelse av relasjonene de inngår i. Dynamikken i ledelsespraksisen på Vik skole kan slik jeg oppfatter det, forstås på bakgrunn av dette. Informantenes opplevelse av gjensidighet i relasjonene på skolen, kom frem på ulike måter i intervjuene. Eva gav blant annet uttrykk for gjensidig avhengighet når hun snakket om sin visjon for skolen: *"Mine visjoner er en profesjonell skole, men jeg tror de [personalet]... de må hjelpe til å konkretisere det bildet av en profesjonell skole, ikke sant."*

Rektors rolle i visjonsarbeidet var et tema som kom opp i intervjuene. Når Liv snakket om dette tegnet hun også opp et bilde av dynamikken i ledelsespraksisen på Vik skole som en form for vekselvirkning mellom styring ovenfra og nedenfra. Den holistiske oppfatningen av ledelse som mer enn summen av delene (jfr. Gronn 2002) synes som en passende beskrivelse i forhold til hennes refleksjoner. Liv sa følgende om rektors rolle:

Det at hun [rektor] er så visjonær og så sterk i seg selv, gjør at hun får med seg mange medspillere og bruker de som gruppeledere. Som igjen gjør at hun får med seg hele gjengen. Men når vi da begynner å jobbe så jobber vi veldig kollektivt, og så kommer det frem enda mye mer enn det hun kanskje hadde regnet med.

Med utgangspunkt i det empiriske materialet har jeg i dette avsnittet tatt for meg hvordan styringsstrukturen på Vik kan oppfattes som et aspekt ved ledelsens dynamiske karakter. Jeg har pekt på hvordan visjonsarbeidet og AI – metodikken fører med seg en flat struktur. Samtidig gir informantene også uttrykk for at de opplever hierarkiet som en formell struktur på skolen. Med utgangspunkt i et distribuert perspektiv på ledelse har jeg forsøkt å se på hvordan de involverte selv oppfatter og forstår styringsstrukturen på skolen og de relasjonene de inngår i.

5.3 Uttrykk for ledelsessentrering

Gjensidig avhengighet har vært et gjennomgående tema i dette kapittelet der ledelsespraksisen i tilknytning til visjonsarbeidet ved Vik skole, har blitt analysert med utgangspunkt i det distribuerte perspektivet. I det empiriske materialet finner jeg imidlertid et motsetningsfullt forhold mellom utsagn der informantene anerkjenner den gjensidige avhengigheten i relasjonen de inngår i, og utsagn der tanken om ledelsessentrering skinner klarere igjennom. Gronn (2002) beskriver det distribuerte perspektivet som en motsats til ”helteparadigme” som har regjert innenfor teori og forskning på ledelse. Kontrastene som kommer frem i informantenes refleksjoner, tydeliggjør det poenget at distribuert ledelse i denne oppgaven er den innfallsvinkelen jeg bruker for å analysere dataene; det er min forståelseshorisont. Som jeg var inne på i kapittel 4, er det ikke sikkert at informantene forstår ledelse ut fra det samme perspektivet. Teoretisk bakgrunn vil spille inn på hvordan den enkelte forstår ledelsesbegrepet. I tillegg vil de som jobber i skolen og har førstehånds kunnskap, også kunne danne seg en mer intuitiv teori om ledelse på bakgrunn av egne erfaringer.

I intervjuet trekker Eva frem både teori og erfaringer som utgangspunkt for hennes syn på ledelse. Når det gjelder hennes forståelse av hva skoleledelse dreier seg om sier hun blant annet:

Jeg har tatt en sånn lederutdanning, og da skjønnte jeg mer og mer hvor viktig lederen er [...]. Det er vi som setter temaene. Det er vi som setter dagsorden. Det jeg er opptatt av det blir organisasjonen opptatt av... ikke sant. Du er den viktigste modellen. Jeg tror jo en del av ledelse også er noe personlig. Mye kan man utvikle, men jeg tror det handler veldig mye om.. ja det er noe personlig ved ledelse. Og det går veldig mye på den relasjonelle biten tror jeg.

Synet på ledelse som en individuell egenskap, kommer klart frem i dette sitatet. Den personlige dimensjonen er altså en del av hvordan Eva forstår sin rolle som leder. Spørsmålet blir så hvordan sette utsagnet skal tolkes i sammenheng med begrepet ledelsespraksis. Her vil jeg ta utgangspunkt i tilnærmingen ”ledelse som forhandling”. Wenger (1998) peker på hvordan den enkeltes forståelse av sin deltakelse i praksisfellesskapet blir fremforhandlet i interaksjon med andre aktører. Videre blir begrepene læring og identitet knyttet sammen innenfor det situerte perspektivet. I kapittel 2 var jeg inne på at dette kan sies å tilføre en individuell dimensjon til ledelsesbegrepet. Når deltakelse har betydning for både læring og identitetsdannelse vil de praksisfellesskapene den enkelte er medlem av (og ikke medlem av), påvirke individets opplevelse av sin rolle. Eva referer til betydningen av å ha tatt en lederutdanning og hvordan dette har vært med på å forme hennes forståelse av hva skoleledelse handler om.

Videre tenker jeg meg at innholdet i begrepet ledelse i seg selv vil være gjenstand for forhandling innenfor praksisfellesskapet eller mer generelt innenfor skolen som organisasjon. I hvilken grad det individuelle aspektet ved ledelse oppfattes som sentralt, kan dermed tenkes å variere avhengig av hvordan medlemmene i praksisfellesskapet ser det. I intervjuene kom ideen om den visjonære lederen frem ved flere anledninger. Tom uttrykte det slik: ”Vår leder, altså vår virksomhetsleder,

er jo en leder med visjoner som er god på å få med seg andre. Det syns jeg er en veldig god egenskap. Det handler jo om å selge ideer på en måte.”

Informantene tegner opp et bilde av rektor som en sterk leder på Vik skole. Slik jeg oppfatter det, er det imidlertid ikke slik at dette undergraver det distribuerte perspektivets relevans som utgangspunkt for oppgavens analyse. Modellen til Spillane et al. (2001, 2004) inkluderer både ledere og etterfølgere og tar dermed individet med i betraktningen. Fokuset flyttes imidlertid fra ledelse som en egenskap til ledelse som aktivitet. Analyseenheten avgjør hva som blir viktig. I dette kapittelet har jeg fokusert på den gjensidige avhengigheten mellom menneskene i organisasjonen. Videre har også situasjonen – den sosiokulturelle konteksten – vært sentral for å forstå informantenes refleksjoner rundt visjonsarbeidet på Vik skole. Anerkjennelse av gjensidig avhengighet i relasjonene har kommet klart frem i empirien. Samtidig har jeg også funnet at ledelsessentrering og forestillingen om den visjonære lederen, er en del av hvordan informantene oppfatter begrepet ledelse.

6. Analyse av faktorer knyttet til endring

Dette kapittelet bygger hovedsaklig på en induktiv analyse av informantenes refleksjoner rundt visjonsarbeidet på Vik skole og de initiativene til endring som de opplever i forbindelse med dette arbeidet. Første steg i analysen var å gruppere sammen de utsagnene jeg oppfattet hørte inn under dette temaet. Deretter kunne jeg begynne med koding av datamaterialet. I tråd med Strauss og Corbins (1990) beskrivelse av analyseprosessen, startet jeg med å sette merkelapper på informantenes uttalelser. Deretter var neste steg å gruppere de åpne kodene sammen i mer overordnede kategorier. Innimellom gikk jeg tilbake til transkripsjonene for å få med relevante utsagn. Videre foregikk kodingen vekselvis på et konkret og et mer abstrakt nivå. Dette er i tråd med Harry et al. (2005) og deres beskrivelse av hvordan en analyse som bygger på Grounded Theory, ikke vil være lineær, men skifte mellom de ulike nivåene i kodingsprosessen.

Jeg har valgt å dele dette kapittelet i tre deler: individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer. Disse overskriftene representerer de overordnede kategoriene jeg kom frem til i analysen av empirien. Kategoriene har dannet utgangspunkt for den endelige formuleringen av oppgavens andre problemstilling. De to perspektivene på endring, et strukturelt – funksjonelt perspektiv og et kulturelt – individuelt perspektiv, tjener som begrepsramme i dette kapittelet. Jeg vil også trekke inn Wenger (1998) der det er relevant, for å belyse informantenes refleksjoner.

6.1 Individuelle faktorer

Visjonsarbeidet på Vik skole er et omfattende prosjekt som angår hele personalet. I intervjuene kom det fram at det har vært til dels store individuelle forskjeller i reaksjoner innad i personalgruppa i forhold til de endringsprosessene som har blitt satt i gang. Samtidig kommer det også fram at arbeidet kan oppfattes på en flertydig måte av den enkelte. På den ene siden kan et slikt utviklingsprosjekt oppfattes

negativt fordi det virker inn på den enkeltes arbeidssituasjon og gir økt arbeidsmengde. Samtidig kan endringer oppleves som selvutviklende og dermed sees på som en inspirasjon i det daglige arbeidet med undervisningen. Liv gir uttrykk for en slik todelt erfaring når hun i intervjuet karakteriserer arbeidsmiljøet ved Vik skole:

Det er veldig motiverende, og det er spennende, og jeg føler hele tiden jeg utvikler meg her, fordi det skjer så mye og det skjer i en retning jeg liker. Men det er også veldig krevende, for jeg synes jeg har aldri jobbet så mye som jeg gjør nå. Man tåler det til en viss grad fordi det er såpass all right, men jeg kjenner innimellom.. det er mye altså.

I dette sitatet kommer flere individuelle faktorer til syne. Liv knytter både motivasjon og egenutvikling opp mot endringsprosessene på skolen. Nettopp motivasjon ble i kapittel 3, trukket frem innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv. Det omtales som en faktor som kan spille inn på hvordan initiativer til endring blir møtt av den enkelte. Forpliktelse i form av et personlig engasjement blir fremhevet som sentralt for å skape dypereliggende endringer i en organisasjon – for eksempel når det gjelder visjoner og organisasjonskultur (jfr. Senge 1996). Slike faktorer som kan ha en indirekte effekt på undervisningspraksisen i skolen, omtales som andre – ordens endringer (Cuban 1988, Slegers et al. 2002, Hallinger 2003). Et hovedpoeng med AI – metodikken som brukes i visjonsarbeidet på Vik skole, er at den skal støtte opp under deltagelse. Ola snakket i intervjuet om hvordan følelsen av å bidra i prosessen med visjonsarbeidet også kan påvirke den enkeltes motivasjon til å jobbe videre:

”Alle synes det er deilig med sånne ferdige produkter som du bare kan ta i bruk, men du får ikke samme eierskapet, eller følelsen for det produktet. Har du vært med og lagd det så er du mye mer moden for å bruke det også.”

Egenutvikling og motivasjon er altså to faktorer som kom til syne i informantenes refleksjoner. Spørsmålet blir så hvordan disse faktorene kan spille inn på endringsprosesser i skolen. På bakgrunn av mine intervjuer er det vanskelig å trekke noen konkrete slutninger om hvilke virkninger for eksempel motivasjon har hatt i forhold til utviklingsarbeidet ved Vik skole. Imidlertid er det klart at de ulike

individuelle faktorene kan sees i sammenheng med den enkeltes opplevelse av endringene. I sitatet ovenfor fra intervjuet med Liv, uttrykker hun en sammenheng mellom motivasjon og hennes oppfatning av visjonsarbeidet. Siden arbeidet harmonerer med hennes tanker om hvilken retning skolen bør utvikle seg i, gir hun uttrykk for en positiv innstilling. Innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv trekkes den enkeltes meningsskapning frem som betydningsfull, for å forstå endringsprosesser i skolen (jfr. Slegers et al. 2002). Slik jeg oppfatter det kan dette perspektivet derfor være anvendelig som en overordnet teoretisk ramme for deler av empirien i oppgaven. Samtidig utfyller Wenger (1998) dette bildet fordi han fremhever forhandling om mening som en sosial prosess.

Innstillinger og holdninger kan også betraktes som mer spesifikke komponenter under kategorien individuelle faktorer. Innledningsvis i dette avsnittet var jeg inne på at informantenes refleksjoner synliggjorde individuelle variasjoner i reaksjoner på de initiativer til endring som har blitt satt i gang i forbindelse med visjonsarbeidet på Vik. Liv uttrykker det slik:

Altså.. det som dukker opp fort, det er den vanlige forskjellen synes jeg på at, når det er så mye nytt som skal inn, at noen føler seg overveldet og mener at dette her det makter vi ikke, dette orker vi.. altså dette går ikke, dette har vi ikke tid og ressurser til [...]. Mens andre er kjempeivrige og vil gjerne begynne med alt og har et helt annen pågangsmot og en helt annen innstilling til at det vil bli kaos i en periode før man behersker den nye arbeidsmetoden og sånn. Så da er det om å gjøre at.. å få de som vil til å inspirere de andre og ikke overmanne dem helt. Det blir en sånn balansegang.

Ved siden av variasjon i innstillinger og holdninger kommer også emosjonelle reaksjoner som en individuell faktor, til syne i dette sitatet. Følelsen av å bli overveldet av alt det nye, kan spille inn på hvordan den enkelte oppfatter initiativer til endring. I denne sammenhengen vil det, slik jeg oppfatter det, være vanskelig å skille mellom emosjoner og holdninger – hva som er årsak og virkning. Imidlertid oppfatter jeg det slik at det emosjonelle aspektet kan relateres til den enkeltes forståelse av sin

profesjonelle identitet. I kapittel 3 viste jeg til Slegers et al. (2002) som peker på at endringsprosesser kan lede til at lærere føler at deres profesjonelle identitet blir truet. Livs uttalelse ovenfor synliggjør individuelle variasjoner når det gjelder hvordan personalet på Vik forholder seg til usikkerhet rundt egen praksis og økt arbeidsbyrde. På samme måte som identitetsbegrepet kan plasseres innenfor et kulturelt – individuelt perspektiv på endring, har det også en sentral plass innenfor Wengers (1998) begrepsverden. Med forhandling om mening innenfor praksisfellesskapets rammer som basis, blir det sentralt å ta utgangspunkt i identitetsdannelse som en sosial prosess. Den enkeltes meningsskapning blir dermed ikke bare et individuelt anliggende; gjensidige involvering mellom medlemmene i praksisfellesskapet ligger til grunn.

I dette avsnittet har jeg vist hvordan ulike individuelle faktorer kom til syne i intervjuene, når informantene snakket om visjonsarbeidet på Vik skole. Med dette som utgangspunkt ser jeg følgende spørsmål som relevante å trekke frem i en diskusjon av endring: For det første blir det aktuelt å se på hvordan faktorer som holdninger, motivasjon og emosjoner virker inn på endringsprosesser i skolen. Samtidig kan dette spørsmålet også snus på hodet: Hvordan kan endringsprosesser føre til holdningsmessige, motivasjonsmessige og emosjonelle reaksjoner hos den enkelte? Og videre: På hvilke måter kan dette virke inn på den enkeltes profesjonelle identitet? I tråd med et kulturelt – individuelt perspektiv på endring, vil den enkeltes subjektive opplevelse av nye initiativer spille inn på hvordan endringsprosesser blir møtt. Samtidig vil også individet bli påvirket av endringene. Wenger (1998) kopler sammen læring, identitet og utforming av praksis. Det gjensidige forholdet mellom de ulike prosessene som finner sted innenfor praksisfellesskapet, synliggjør hvordan den enkelte aktør både kan påvirke og bli påvirket av endringsprosesser – for eksempel knyttet til lokalt utviklingsarbeid i skolen.

6.2 Kollektive faktorer

Holdninger kan, slik jeg oppfatter det, betraktes som en individuell faktor når det er snakk om den enkeltes innstilling til endring. Samtidig gir informantene også uttrykk for at visjonsarbeidet på Vik fører med seg en mer kollektiv form for holdningsskapning. Dette kommer frem i alle de fire intervjuene. De snakker blant annet om en positivitet i personalet og en form for energi som har utviklet seg i personalgruppa etter at visjonsarbeidet ble satt i gang. Ola uttrykker for eksempel: *"... det er et sånt driv her som jeg syns er veldig spesielt med denne skolen"*. Liv sier det på følgende måte: *"Jeg opplever i hvert fall at alle drar i samme retning. Folk vil gjerne ha skolen god nå."* Når Eva snakker om sin ledelsesfilosofi gir hun uttrykk for å være på bølgelengde med dette: *"... jeg har veldig klokketro på kollektiv læring [...]. Jeg tror jo flere vi er som drar i samme retning, jo mer kraft gir det i arbeidet."*

Når informantene snakker om visjonsarbeidet i slike ordelag kommer den kollektive dimensjonen frem. Slik jeg oppfatter det kan disse utsagnene knyttes til det som omtales som andre – ordens endringer (jfr. Cuban 1988, Slegers et al. 2002, Hallinger 2003). De holdningene informantene opplever i form av en kollektiv drivkraft, vil ikke påvirke skolens kjernevirksomhet – undervisningen – på en direkte måte. Derimot kan det være et uttrykk for en dypereleggende endring i skolens kultur.

På bakgrunn av intervjuene er det vanskelig å si noe mer om hvor gjennomgripende disse endringene er – det vil si om de kan betraktes som varige eller om de representerer et forbigående engasjement som en følge av det sterke fokuset Vik skole har hatt på visjonsarbeidet i en periode. Det er allikevel klart skolens "kultur for endring" kan oppfattes som en kollektiv faktor som spiller inn på utviklingsarbeidet. Informantene gir uttrykk for dette når de snakker om endringsprosessene på skolen. Samtidig må disse utsagnene settes i sammenheng med det forrige avsnittet. Slik jeg opplever det gir det empiriske materialet til dels et motsetningsfullt bilde av forholdet mellom det kollektive og det individuelle. På den ene side kommer en enhetlig kollektiv holdning til uttrykk, mens andre utsagn i større grad viser hvordan ulike grupperinger på skolen forholder seg til visjonsarbeidet på forskjellige måter. Etter

mitt syn må begge disse aspektene inkluderes i en forståelse av endringsprosessene på Vik skole. Tidligere har jeg vist til Stoll (1999) som peker på betydningen av mikropolitiske forhold når hun diskuterer skolekultur og endring i skolen. Det er interessant å se at det på Vik skole synes som slike forhold gjør seg gjeldene i tilknytning til visjonsarbeidet, samtidig som det også eksisterer en form for kollektiv holdning beskrevet som en positivitet i personalet.

Eva trekker frem kollektiv læring i forbindelse med hennes tanker omkring endringsprosessene ved skolen. Hun uttrykker at dette er en del av hennes personlige ledelsesfilosofi. Jeg har tidligere vært inne på at kompetansespredning og læring kan betraktes som synergieffekter innenfor et distribuert perspektiv på ledelse der summen er mer enn de enkelte delene (jfr. Gronn 2002). Ut fra den kategoriseringen jeg har foretatt i dette kapittelet, kan læring oppfattes som både en individuell og en kollektiv faktor. Dette samsvarer med fremstillingen av andre – ordens endringer og hvordan disse kan finne sted både hos individet og på organisasjonsnivå (Hallinger 2003). Egenutvikling som en individuell faktor, ble trukket frem i forrige avsnitt. Læring som et kollektivt fenomen kan knyttes opp mot det relasjonelle aspektet ved endring som informantene også gir uttrykk for. Eva snakker om sammenhengen mellom utviklingsarbeidet på Vik og de faglige relasjonene i personalgruppen: *"De [personalet] samarbeider med mange flere, med ulikt innhold. Jeg tror de syns det er både litt sånn stressende, men samtidig så tror jeg det er en utrolig fin arena for å utveksle erfaringer. At det øker kunnskapsnivået hos alle sammen"*.

Wenger (1998) retter også oppmerksomheten mot det relasjonelle aspektet ved praksis. Gjensidig involvering betegnes som en av tre dimensjoner som utgjør limet i ethvert praksisfellesskap. På en skole vil de faglige relasjonene være en side av saken. Samtidig vil mer personlige relasjoner også gjøre seg gjeldene. Når Tom snakker om hvilke endringer han ser som synlige på Vik skole etter at visjonsarbeidet startet opp, sier han bl.a. følgende:

Det vi ser er jo at personalet har blitt mye bedre kjent, altså på tvers av hele bedriften. Det gjør jo det at.. man hilser på hverandre, har en hyggelig kommentar. Det har noe med å bli sett av hverandre. Så der har det vært en stor endring [...]. Det har jo noe med hvor man legger samtalene hen. Altså disse samtalene som går to og to, fire og fire, de gylne øyeblikkene. De går jo på relasjonsplanet mellom menneskene. Altså det har noe med følelser å gjøre. Å sette følelser i sving.

I dette sitatet kommer betydningen av den gjensidige involveringen mellom personalet på Vik skole frem. Videre blir det også synlig hvordan AI – metodikken, bl.a. med fokus på ”gylne øyeblikk”, i følge Tom, legger premisser for samhandlingen i personalgruppa. Det relasjonelle aspektet ved praksis, kan altså sies å virke inn på systemnivået i organisasjonen. Samtidig kan denne kollektive faktoren også knyttes opp mot emosjonelle reaksjoner som et individuelt aspekt. Jeg ser for meg at når endringsprosesser i skolen settes i gang, slik som på Vik skole, vil både faglige og personlige relasjoner spille inn på hvordan endringene tar form. Eva uttrykker en liknende tanke som en del av sin ledelsesfilosofi:

Jeg tror det er viktig at jeg bruker mye tid på å snakke med folk. Med mange. Det er i relasjonen det egentlig.. jeg tror det er da det skjer en utvikling [...] Akkurat som.. jeg tror ikke man kan være en god lærer hvis man ikke er genuint opptatt av barn, ikke sant. Men jeg tror ikke man kan drive en skole hvis man ikke er genuint opptatt av menneskene heller. I organisasjonen.

De ulike kollektive faktorene som har kommet til syne i det empiriske materialet – felles holdninger, kollektiv læring, gjensidig involvering og relasjoner – kan være vanskelige å skjelne klart fra hverandre. Dette representerer en utfordring i forståelsen av endringsprosessene på Vik skole. Når så mange ulike faktorer fremkommer fra datagrunnlaget, både kollektive og individuelle, viser dette dynamikken i endringsprosessene. Et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring som legger til grunn en lineær tankegang (jfr. Slegers et al. 2002), kan derfor synes lite anvendelig.

Informantenes opplevelser av utviklingsarbeidet på Vik skole synliggjør imidlertid en del mekanismer som kan relateres til dette perspektivet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i det neste avsnittet.

6.3 Kontrollfaktorer

Innenfor et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring har en kontrollorientering vært synlig innenfor forskingen. Dette har blant annet kommet til uttrykk i form av et fokus på hierarkiet i skolen og rektors rolle som leder (jfr. Slegers et al. 2002). I forrige kapittel pekte jeg på hvordan hierarkiet på Vik skole kommer frem i informantenes beskrivelser av skolens styringsstruktur. Når det gjelder deres tanker omkring endringsprosessene på skolen er det vanskelig å komme utenom spørsmålet om makt og hvordan denne mekanismen gjør seg gjeldene på skolen. Rektor Eva uttrykker følgende: *”Jeg tror nok jeg har stor innflytelse og makt her for å si det rett ut. Ja, jeg tror det. Ikke det at.. jeg mener ikke noe negativt med det. Jeg tror vi er en ledelse som liksom driver veldig”*.

Jeg har også vært inne på tidligere at det finnes en rekke ulike formelle strukturer på Vik skole, som skal støtte opp om samarbeid blant personalet. Et eksempel på dette er erfaringsutvekslinger som har som formål å bidra til kompetansespredning. På disse møtene får lærerne en klar problemstilling. Dermed er det klart at ledelsen har mulighet til styre agendaen på skolen blant annet gjennom å definere viktige problemområder som lærerne forventes å jobbe med. Ledelsens tilstedeværelse på teammøter kan også oppfattes som et middel til intern evaluering. Slik jeg tolker det kan disse mekanismene forstås som en form for regulering av praksis på skolen. Imidlertid innebærer ikke dette standardisering og foreskriving av klare retningslinjer for hvordan lærerne skal drive undervisningen. Evalueringen går heller på om opplæringen samsvarer med visse kvalitetskriterier – for eksempel i forhold til tilpasset opplæring.

Den interne evalueringen på Vik skole kommer også til syne gjennom en kollektiv forventning. Den gjensidige innvolvingen (jfr. Wenger 1998) blant personalet, kan også betraktes som en kontrollerende faktor i forhold til endringsprosessene på skolen. Felles holdninger når det gjelder hva som forventes, fører til at den enkelte forpliktes i forhold til å delta og bidra aktivt i utviklingsarbeidet. Når Liv omtaler endringene på skolen sier hun blant annet følgende:

Fra at alle er i hvert sitt klasserom og gjør sitt og ikke vet noe om hva som skjer pedagogisk her annet at du bare stoler på at hver og en gjør det de skal; så er det mye mer en sånn felles holding på hva som forventes. Og den må du på en måte, ved at du sitter to og to og er i grupper og sånne ting, må du si noe om og forholde deg til.

Med utgangspunkt i den analysen jeg har presentert til nå, kan altså de interne kontrollfaktorene på Vik skole oppfattes som todelte. Kollektive forventninger og holdninger er en mekanisme som spiller inn. Samtidig vil makt knyttet til formell posisjon, kunne virke inn på endringsprosessene fordi rektors rolle som virksomhetsleder gir henne en særegen mulighet til å påvirke agendaen på skolen. Dette kan også sees i sammenheng med hvordan ulike uttrykk for ledelsessentrering kom til syne i det empiriske materialet (jf. kapittel 6). Wengers (1998) fremstilling av forhandling innenfor praksisfellesskapets rammer, er igjen et aktuelt analyseverktøy.

Ledelse innenfor praksisfellesskapet, kan knyttes til spørsmålet om hvem som har makt til å definere hva som utgjør fokuspunkter i en forhandlingsprosess. Ved å ta utgangspunkt i Wengers begreper kan videre både deltakelse og tingliggjøring sees på som kilder til makt. Når ledelsen på Vik presenterer klare problemstillinger som de forventer at lærerne jobber med, bl.a. på erfaringsutvekslingene, kan dette betraktes som en form for tingliggjøring som gir ledelsen makt til å påvirke praksis. Videre har ledergruppa også mulighet til å påvirke endringsprosesser på skolen gjennom bevisst å styre enkeltindividers deltakelse i praksisfellesskapet. Et eksempel på dette er hvordan ledelsen gikk inn og forespurte noen lærere om å ta på seg ansvaret for å lede visjonsgruppene. Valget av gruppeledere var en veloverveid handling som

baserte seg på hvem som hadde nødvendig kompetanse og evne til å inspirere de andre deltakerne i arbeidet.

I tillegg til interne kontrollfaktorer gir informantene også uttrykk for at de forholder seg til eksterne forventninger og krav til skolen. Både Eva og Liv vektlegger hvordan Kunnskapsløftet gir føringer – blant annet for arbeidet med tilpasset opplæring. Liv sier: *”Det tror jeg nok har gått opp for folk, at nå er det metodefrihet og vi lager planene selv. Nå må vi på en måte vise hva vi står for”*. Hun peker videre på hvordan skolen i større grad vil måtte forholde seg til ekstern evaluering og bli målt opp mot de resultatene de leverer. Ola viser også til at den samfunnsmessige konteksten spiller inn på arbeidet i skolen: *”Altså henger ikke vi med i.. på en måte i endringer som skjer rundt i samfunnet.. så blir vi jo akterutseilt. Da er det jo ikke læring egentlig som kommer ut; det blir mer historie”*. Her ser jeg en parallell til Berg (1999) og hans karakteristikkk av skolen som organisasjon. Skolens virksomhet må forholde seg til de formelle rammene som foreligger. Mens Eva og Liv viser til den politiske konteksten, trekker Ola frem samfunnsforholdene mer generelt, som et referansepunkt for opplæringen.

Jeg startet dette avsnittet med å ta utgangspunkt i et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring (jfr. Slegers et al. 2002). Siden analysen av informantenes refleksjoner rundt endringsprosessene ved Vik skole, synliggjorde ulike kontrollfaktorer, ser jeg på dette perspektivet som relevant. Samtidig vil det være viktig å moderere bildet i forhold til den kontrollorienteringen som perspektivet i utgangspunktet bygger på. Jeg har allerede vært inne på at kontroll på Vik skole ikke innebærer en standardisering av praksis som styres fra ledelsens side. Ulike formelle og uformelle systemer er imidlertid med på å etablere mekanismer for intern evaluering på skolen. Samtidig vil det også være vesentlig å ta med i bildet, at de ulike formene for kontroll kan oppleves forskjellig fra person til person og dermed kunne legge ulike føringer på praksis. Dette er i tråd med et kulturelt – individuelt perspektiv på endring der den enkeltes subjektive opplevelse også tas med i betraktningen. Dermed oppfatter jeg det slik at disse to perspektivene kan

komplimentere hverandre og danne en overordnet begrepsramme for å forstå informantenes refleksjoner rundt endringsprosessene på Vik skole.

7. Distribuert ledelse og endringsprosesser i skolen: sammenfatning og utdypende drøfting

I dette avsluttende kapittelet ønsker jeg å komme med noen sammenfattende konklusjoner i forhold til mine to problemstillinger. Jeg har valgt å bruke betegnelsen ”det dynamiske perspektivet” for å samle trådene når det gjelder oppgavens teoretiske og empiriske innhold. I en utdypende drøfting vil jeg videre problematisere noen aspekter knyttet til det distribuerte perspektivet på ledelse. Her vil jeg først ta for meg spørsmålet om makt. Deretter går jeg inn på en diskusjon om anvendelsen av det distribuerte perspektivets begreper i forskning. I dette avsluttende kapittelet ønsker jeg også å knytte mitt kasusstudie av visjonsarbeidet ved Vik skole opp mot en større forskningskontekst. Jeg runder så av med noen tanker om hvordan oppgavens vinklinger kan ha relevans for de aktørene som befinner seg i praksisfeltet.

7.1 Det dynamiske perspektivet

I analysen av ledelsespraksisen på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet, har jeg tatt utgangspunkt i perspektivene ”ledelse som aktivitet” og ”ledelse som forhandling”. Disse to innfallsvinklene til distribuert ledelse rommer et mangfold av ulike elementer som samlet sett har bidratt til en beskrivelse av ledelsespraksisen på skolen. Med utgangspunkt i det fokuset Gronn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) har på forskjellige former for gjensidig avhengighet, har jeg rettet oppmerksomheten mot menneskelige relasjoner og samarbeid på Vik skole.

Dynamikken i ledelsespraksisen kommer blant annet til syne gjennom de samarbeidsarenaene som tas i bruk. Ledelse i form av sosial påvirkning, utspiller seg på forskjellige måter – som spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis. Videre eksisterer gjensidig avhengighet mellom menneskene i organisasjonen både i form av overlappende og komplementære roller (jfr. Gronn 2002). I denne forbindelse har jeg tatt for meg relasjonene innad i

ledergruppa på Vik og forholdet mellom medlemmene av ledergruppa og resten av personalet. Jeg har blant annet pekt på at rektor og lærerne på skolen kan sies å inneha både overlappende og komplementære roller i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring, som er et av skolens satsingsområder. Samtidig har også det som kan betegnes som mer motstridende roller gjort seg gjeldene i tilknytning til visjonsarbeidet på Vik. Dette retter, slik jeg oppfatter det, fokus mot et aspekt ved ledelse som i mindre grad er drøftet innenfor det distribuerte perspektivet - nemlig den formelle ledelsens posisjon. Under avsnittet der jeg tar for meg spørsmålet om makt, kommer jeg tilbake til dette.

Begrepet gjensidig avhengighet handler ikke bare om menneskelige relasjoner. Også situasjonen, det vil si den sosiokulturelle konteksten, oppfattes av Spillane et al. (2001, 2004) som et integrert element i ledelsespraksisen. I min analyse av visjonsarbeidet på Vik skole har jeg trukket frem AI – metodikken, som en side ved situasjonen. Denne metodikken kan også betegnes som en del av det delte handlingsrepertoaret på skolen (jfr. Wenger 1998). Det er et mål at rekkevidden av AI og den tenkemåten som ligger til grunn, skal utvides til å inkludere elever og foreldre på Vik. Dermed kan man kanskje si at grensene for praksisfellesskapet også utvides som en følge av visjonsarbeidet.

Innenfor tilnærmingen ”ledelse som forhandling” kommer det dynamiske perspektivet blant annet til uttrykk i den gjensidige relasjonen mellom deltakelse og tingliggjøring (ibid). Utforming av praksis handler også her om forholdet mellom handlende aktører som forholder seg til en sosiokulturell kontekst. Tingliggjøring som prosess, kan videre være med på å endre denne konteksten, for eksempel når nye artefakter tas i bruk av medlemmene i praksisfellesskapet. AI – metodikken er med på å legge premisser for samhandlingen på Vik skole. Videre fører den med seg en flat styringsstruktur i den forstand at medvirkning er en del av metodikkens grunnlagstenkning. Samtidig tegner informantene opp et bilde av en hierarkisk styringsstruktur som også gjør seg gjeldene på skolen. Dette kan knyttes til den formelle ledelsens posisjon. Med utgangspunkt i et distribuert perspektiv på ledelse

blir det imidlertid et poeng å se styringsstrukturen som et integrert element i ledelsespraksisen og ikke en determinerende faktor som påvirker utenifra (jfr. Spillane et al. 2001, 2004). I denne sammenhengen kan Giddens` (1984) ”structuration theory” fungere som en grunnleggende forståelsesramme; struktur og handling oppfattes som gjensidige størrelser. Når det gjelder dynamikken i ledelsespraksisen på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet, kan den også beskrives i form av en vekselvirkning mellom styring ovenfra og nedenfra i hierarkiet.

Praksisfellesskapet kan sies å utgjøre en spesifikk ramme for forståelsen av distribuert ledelse. Innenfor denne rammen kan ledelse knyttes opp mot sentrale begreper i Wengers (1998) teoriverden: Læring, mening og identitet. Det å relatere ledelse til disse begrepene flytter fokuset til dels bort fra individet fordi læring, meningsskapning og identitetsdannelse innenfor det situerte perspektivet, er sosiale prosesser. Her går det en parallell til den innfallsvinkelen til distribuert ledelse som Grønn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) representerer: De søker også å flytte fokuset bort fra individet og dermed det å se på ledelse som en individuell egenskap. Til tross for disse likhetstrekkene ser jeg også noen skillelinjer. Wenger (1998) retter oppmerksomheten mot forhandling om mening. Dette gjør det mulig å gå inn på en mer nærgående analyse av hvilke prosesser som finner sted når deltakerne i praksisfellesskapet forhandler om en felles oppgaveorientering. Videre er det med utgangspunkt i Wenger, også aktuelt å fokusere på hva deltakerne selv legger i begrepet ledelse. Dette åpner opp for et perspektiv der ideene om ledelse som en personlig egenskap på den ene siden og anerkjennelse av gjensidige avhengighet på den andre siden, kan eksistere side og side – slik jeg opplever er tilfellet på Vik skole.

Dynamikken i det distribuerte perspektivet kommer frem gjennom det mangfold av elementer som inngår i forståelsen av praksis knyttet til ulike ledelsesfunksjoner og oppgaver. Når et slikt komplekst bilde tegnes opp vil det også være vanskelig å identifisere klare sammenhenger mellom årsaker og virkninger i en endringsprosess. Oppgavens andre problemstilling fokuserer mer eksplisitt på endring. Jeg har vært ute

etter å identifisere hvilke forhold informantene snakket om i tilknytning til visjonsarbeidet og de initiativer til endring dette arbeidet fører med seg. Det har ikke først og fremst vært min hensikt å beskrive hvilke endringer som har funnet sted ved Vik skole. Til dette har det kvalitative intervjuet som eneste metode for datainnsamling, heller ikke vært hensiktsmessig. Det er imidlertid klart at visjonsarbeidet ved Vik er et omfattende utviklingsarbeid som bl.a. påvirker hvordan de involverte bruker sin arbeidstid. Ut fra informantenes refleksjoner har jeg ønsket å få et innblikk i hvilke faktorer de opplever virker inn på prosessen. De overordnede kategoriene - individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer - representerer mitt rammeverk for denne empirien.

Ulike individuelle faktorer har kommet til syne i det empiriske materialet – blant annet den enkeltes motivasjon, holdninger og emosjonelle reaksjoner. Dette er i tråd med et kulturelt – individuelt perspektiv på endring der subjektiv meningsskapning sees på som avgjørende for å forstå endringsprosesser (jfr. Slegers et al. 2002). I tilknytning til dette har jeg også trukket inn Wenger (1998) på grunn av hans fokus på meningsskapning som en sosial prosess. Ut fra denne innfallsvinkelen kan læring, forhandling om mening og identitetsdannelse innenfor praksisfellesskapets rammer, sees på som elementære prosesser som spiller inn på hvordan endring i skolen foregår.

Under ”kollektive faktorer” som overordnet kategori, har jeg ut fra informantenes refleksjoner trukket frem felles holdninger, kollektiv læring, gjensidig involvering og faglige og personlige relasjoner. Disse ulike faktorene kan både legge premisser for visjonsarbeidet og på samme tid følge som en konsekvens av de initiativer til endring som arbeidet fører med seg. Igjen gjør det dynamiske perspektivet seg gjeldene. Forestillingen om endring som en lineær prosess, kan dermed synes lite dekkende. Allikevel har jeg argumentert for at et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring (jfr. Slegers et al. 2002) også har en forklaringsverdi i forhold til deler av empirien. Mer spesifikt har jeg knyttet dette perspektivet opp mot ”kontrollfaktorer” som fremstod som en tredje kategori i analysen av intervjuene. Ulike mekanismer for

intern evaluering synes å gjøre seg gjeldene på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet. Dette kan sees i sammenheng med en felles forventning i personalgruppen og med den formelle ledelsens posisjon.

De ulike faktorene knyttet til endring som jeg har trukket frem i forhold til den andre problemstillingen, er ikke ment å være uttømmende. Andre kasus kunne synliggjort andre faktorer. Jeg kan heller ikke utelukke at et større utvalg informanter ville gitt et bredere bilde av hvordan de involverte opplever visjonsprosessen på Vik og de initiativer til endring dette arbeidet fører med seg. Slik jeg oppfatter det kan imidlertid mitt kasusstudie fungere som et eksempel på hvordan ulike perspektiver på endring utfyller hverandre når det gjelder det å forstå endringsprosesser i skolen. Et kulturelt – individuelt perspektiv med fokus på andre – ordens endringer og forhold som ikke er direkte observerbare, fanger opp en del av dynamikken. Det distribuerte perspektivet på ledelse kan sammenstilles med denne måten å forstå endring på, fordi ledelse oppfattes som løsrevet fra formell posisjon. Samtidig kan et strukturelt – funksjonelt perspektiv på endring komplimentere denne tilnærmingen. Ulike kontrollfaktorer og betydningen av den hierarkiske strukturen i skolen kommer til syne i det empiriske materialet. Rektor fremstår som en sterk leder på Vik. Hun påpeker selv av hun sitter i en maktposisjon. I det påfølgende avsnittet vil jeg gå nærmere inn på spørsmålet om makt. Her vil jeg ta utgangspunkt i Hatcher (2005) som i sin artikkel tar opp denne diskusjonen i sammenheng med det distribuerte perspektivet på ledelse. Jeg vil også referere til Harris (2004) og Sørhaug (1996) i denne drøftingen.

7.2 Spørsmålet om makt

Hatcher (2005) argumenterer for at det er et motsetningsfullt forhold mellom forestillingen om distribuert ledelse på den ene siden og de begrensninger den hierarkiske strukturen i skolen representerer. Han uttrykker videre at en betingelse for distribuert ledelse også vil være distribusjon av makt. Når en hierarkisk styringsstruktur eksisterer vil makten derimot være konsentrert. Det distribuerte

perspektivet på ledelse har blant annet sprunget ut av tanken om at komplekse oppgaver ikke kan løses av enkeltindividet. Med andre ord: Ledelse blir distribuert fordi kunnskap er distribuert i organisasjonen. Dermed har de som sitter på den nødvendige kunnskapen, også mulighet til å påvirke utformingen av praksis. Nettopp påvirkning har blitt fremsatt som et definerende kjennetegn ved ledelse i denne oppgaven (jfr. Leithwood et al. 1999) Ved å ta utgangspunkt i skolen som organisasjon, peker Hatcher (2005) imidlertid på at den formelle ledelsen sitter i en posisjon som gir mulighet til å sanksjonere andres initiativer til å påvirke.

Harris (2004) viser til at tanken om distribuert ledelse åpner for spørsmålet om *hvem* som distribuerer ansvar og autoritet. I tilknytning til dette spør hun også om distribuerte former for ledelse avhenger av at ledere i formelle posisjoner skaper de rette betingelsene, eller om dette er noe som oppstår spontant - for eksempel når lærere samarbeider om en oppgave. Slik jeg oppfatter det ligger det bak disse betraktningene, en tanke om at ledelse kan være mer eller mindre distribuert i organisasjonen og at den formelle skoleledelsen kan bruke sin makt til å distribuere ledelse.

Gronn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) representerer en innfallsvinkel til det distribuerte perspektivet på ledelse som i mindre grad reiser spørsmålet om makt knyttet til formell posisjon. Å se på ledelse som aktivitet innebærer at ledelse ikke forstås som mer eller mindre distribuert, slik Harris (2004) gir inntrykk av, men som distribuert på ulike måter. Hvem som sitter på makt til å distribuere ansvar og autoritet, blir dermed heller ikke et like aktuelt spørsmål. Manglende fokus på ledelse knyttet til formell posisjon, kan oppfattes som en begrensning i dette perspektivet fordi de reelle maktforholdene som blant annet kan finnes innenfor skolen som organisasjon, ikke tas opp til drøfting. I forskning på skoleledelse kan det å rette oppmerksomheten mot samarbeid, gjensidig avhengighet og overlappende og komplementære roller føre til at maktkamp og motsetninger skjules under et dekke av tilsynelatende harmoniske relasjoner. I tilknytning til Wengers (1998) tilnærming har jeg vært inne på at deltakelse og tingliggjøring betraktes som kilder til makt. Dette er

imidlertid virkemidler som alle deltakerne innenfor praksisfellesskapet kan bruke i forhandling om mening. Dermed er makt knyttet til formell posisjon heller ikke et spørsmål som tas opp til drøfting i utpreget grad innenfor dette perspektivet.

For Spillane et al. (2001, 2004) er gjensidig avhengighet mellom ledere, etterfølgere og situasjonen et hovedanliggende. Fokuset på det relasjonelle aspektet åpner slik jeg oppfatter det, dermed likevel opp for spørsmålet om makt, men da spesifikt knyttet til forholdet mellom makt og tillit. Hatcher (2005) plasserer den formelle skoleledelsen i en maktposisjon med utgangspunkt i skolen som en hierarkisk oppbygd organisasjon. Som jeg har vært inne på tidligere vil imidlertid anerkjennelse av den gjensidige avhengigheten i relasjonene, være avgjørende for at den formelle ledelsen skal kunne bruke makten på en reell måte. Her støtter jeg meg til Sørhaug (1996:24) som sier: "Ledelsesfunksjonen befinner seg i krysningspunktet av den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit".

Forholdet mellom makt og tillit kan altså sies å ligge til grunn for forståelsen av ledelse generelt. Dermed danner det også en forutsetning for forståelse av ledelse innenfor det distribuerte perspektivet. Samtidig oppfatter jeg det altså slik at den tilnærmingen Grønn (2002) og Spillane et al. (2001, 2004) representerer, ikke rommer et begrepsapparat som åpner for en nyansert analyse av den formelle ledelsens rolle i skolen. Men er bildet nødvendigvis så motsetningsfullt som Hatcher (2005) hevder? Jeg har ikke noe eksakt svar på dette, men tenker meg at forskjellige teoretikere vil gi ulike svar. Møller (2006) viser til at den formelle lederens handlinger ikke er uviktige innenfor et distribuert perspektiv. Imidlertid rettes fokuset også mot en rekke andre sider ved ledelsespraksisen. Det er relasjonen fremfor individet som står i fokus.

7.3 En kritisk begrepsdiskusjon

De teoretiske perspektivene jeg har anvendt i oppgaven, rommer et mangfoldig begrepsapparat. I dette avsnittet ønsker jeg å gå noen av begrepene nærmere etter i

sømmene for å si noe om mulige utfordringer når det gjelder bruk av disse perspektivene i forskning. Jeg vil først ta for meg ledelsesbegrepet innenfor det distribuerte perspektivet. Deretter vil jeg si noe om anvendelsen av Wengers begrepsramme – i denne oppgaven og i forhold til forskning mer generelt.

7.3.1 Om ledelse innenfor det distribuerte perspektivet

Distribuert ledelse har vist seg som en produktiv innfallsvinkel for å beskrive ledelsespraksisen på Vik skole i tilknytning til visjonsarbeidet. I denne avsluttende drøftingen vil jeg imidlertid peke på et aspekt ved det distribuerte perspektivet som kan problematiseres. Med utgangspunkt i ”ledelse som aktivitet” og ”ledelse som forhandling” kan det være vanskelig å bestemme hva som kjennetegner ledelse til forskjell fra annen praksis.

Spillane et al. (2001, 2004) knytter ledelse i skolen opp mot noen overordnede makrofunksjoner som de har identifisert på bakgrunn av en gjennomgang av faglitteraturen. De funksjonene de vektlegger er blant annet visjonsbygging, å fremme en skolekultur preget av tillit og samarbeid og støtte i forhold til lærernes profesjonelle utvikling. En innvending i forhold til dette kan være at ulike tilnærminger til ledelse vil trekke frem forskjellige ledelsesfunksjoner. Skillet mellom ”instructional leadership” og ”transformational leadership” er et eksempel på hvordan ulike aspekter oppfattes som sentrale avhengig av forskerens teoretiske innfallsvinkel (jfr. Leithwood et al. 1999, Hallinger 2003, Møller 2006). Mens rektors lederrolle vektlegges innenfor den første forskningstradisjonen, har den andre tilnærmingen i større grad gitt næring til det distribuerte perspektivet på ledelse. Spillane et al. (2001) peker nettopp på at deres definisjon av skoleledelse passer sammen med ”transformational leadership” fordi ledelsespraksis i skolen, i deres øyne, handler om å støtte opp under endringsprosesser og transformasjon av elevenes opplæring. Spørsmålet jeg vil stille i denne forbindelse er imidlertid om denne tilnærmingen gir et helhetlig bilde av hvilke funksjoner som er viktige når det kommer til ledelse av

skolen som organisasjon. Ulike forskningstradisjoner vil her kunne gi forskjellige svar.

Spillane et al. (2001, 2004) fremhever den daglige aktiviteten i skolen som den sentrale analyseenheten i forskning på skoleledelse. Dette innebærer at de overordnede makrofunksjonene må forstås på bakgrunn av hvordan konkrete oppgaver løses. I denne forbindelse blir det en utfordring for forskeren å kunne skille ut hvilke sider ved praksis som er ledelse og hvilke som ikke er det. Som jeg var inne på i kapittel 2 åpner Spillane et al. (ibid) her opp et betydelig rom for tolkning. Videre kan de begrepene som Gronn (2002) presenterer i forhold til ulike arenaer for distribuert ledelse – spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis – også oppfattes som tvetydige når det gjelder å avgjøre hva som kjennetegner ledelse innenfor det distribuerte perspektivet. Hva skiller ledelse fra samarbeid? Den generelle karakteristikken av ledelse som en form for sosial påvirkning, kan fungere som en pekepinn i forhold til dette. Allikevel representerer spørsmålet, slik jeg oppfatter det, en utfordring for forskere som anvender det distribuerte perspektivet som teoretisk ramme.

7.3.2 Om anvendelsen av Wengers begrepsramme

Læring og identitet er sentrale begreper innenfor Wengers (1998) begrepsramme. For å forstå hva deltakelse innenfor praksisfellesskapet innebærer og hvilke prosesser som spiller inn på utforming av praksis, er de grunnleggende. Jeg har anvendt disse begrepene i tolkningen av empirien i oppgaven, men mine data har ikke gitt meg mulighet til å gå i dybden på hvordan disse prosessene har gjort seg gjeldene i tilknytning til visjonsarbeidet på Vik skole.

I forhold til det å forstå endringsprosesser i skolen, plasserte jeg Wengers (1998) begreper i sammenheng med et kulturelt - individuelt perspektiv på endring. Fokuset på meningsskapning er et fellestrekk mellom de to perspektivene. Slik jeg oppfatter det, kan den forståelsen av læring og identitetsdannelse som Wenger presenterer, bidra til å kaste lys over hvordan endringsprosesser i skolen utspiller seg. Dette er

fordi begrepene sier noe om hvordan praksis utformes, samtidig som oppmerksomheten også rettes mot hvordan den enkelte påvirkes av deltakelsen i praksisfellesskapet. I analysen av empirien i kapittel 6 var jeg inne på dette, men på et generelt grunnlag. De fire intervjuene jeg har gjort utgjør et relativt begrenset datagrunnlag. Dette har hatt følger for hvordan og i hvilken grad det har vært mulig å anvende Wengers begreper om læring og identitet i analysen. Slik jeg oppfatter det er dette vidtrekkende begreper som potensielt sett har en større forklaringsverdi når det gjelder forståelse av endringsprosesser i skolen.

Når begrepene læring og identitet settes i sammenheng med ledelse, åpner dette opp for diskusjoner både i forhold til hvordan ledere lærer å være ledere og hvordan ledere former sin identitet som ledere. Selv om dette er spørsmål som har en individuell dimensjon, kan de plasseres innenfor et distribuert perspektiv på ledelse nettopp fordi læring og identitetsdannelse ut fra et situert perspektiv, er sosiale prosesser. Praksisfellesskapet som ramme, representerer dermed en innfallsvinkel til drøfting av disse spørsmålene.

I min analyse av ledelsespraksisen på Vik skole, var jeg inne på forholdet mellom ledelse og identitet i forbindelse med rektors refleksjoner rundt sin rolle som skoleleder. Jeg har imidlertid ikke drøftet dette mer nærgående. Dermed er det igjen klart at Wengers (1998) begrepsramme åpner opp for diskusjoner som jeg ikke har gått inn på i oppgaven i utstrakt grad. Med andre ord: Teorien kan ha relevans i forhold til et bredt spekter av spørsmålsstillinger i tilknytning til ledelse og endringsprosesser i skolen. Samtidig ligger det en utfordring i det å benytte Wengers teoridannelse som begrepsmessig ramme for forskning. Jeg oppfatter det slik fordi en del av de begrepene Wenger bruker vanskelig lar seg definere på en entydig og kortfattet måte. Tingliggjøring ("reification") er et eksempel på dette – blant annet fordi det på samme tid refererer til både en prosess og et produkt (ibid:60). En følge av slik flertydighet kan være at forskere legger ulike forståelser til grunn for anvendelsen av begrepet. Dette kan utgjøre en trussel mot forskningens validitet. Samtidig vil det å anvende Wengers begreper til fulle også kreve en sammensatt

metodisk tilnærming til innsamling av data. Bruk av observasjon i tillegg til intervjuer kan for eksempel synliggjøre hvordan *ulike* typer artefakter, bl.a. symbolske artefakter, virker inn på utformingen av praksis. Dette er i tråd med den metaforen Denzin og Lincoln (2000:4) bruker om kvalitativ forskning: Ulike former for representasjon utfyller hverandre og danner et lappeteppe ("bricoleur", se kapittel 4)

7.4 Vik skole i en større forskningskontekst

Jeg har tidligere vært inne på at forståelsen av distribuert ledelse som analytisk begrep, innebærer at ledelse kan være distribuert på ulike måter (jfr. Ottesen og Møller 2006). Et eksempel på dette kan knyttes til Gronns (2002) begreper om ulike arenaer for ledelse: spontant samarbeid, intuitive arbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis. I kapittel 5 pekte jeg på at skoler vil være forskjellige når det gjelder i hvilken grad og hvordan de ulike arenaene er representert. Med utgangspunkt i mine intervjudata fant jeg at institusjonaliserte former for samarbeid var fremtredende på Vik skole. Samtidig kan jeg ikke utelukke at bruk av observasjon kunne gi et mer nyansert bilde av ledelsespraksisen på skolen. For å illustrere hvordan distribuert ledelse kan komme til uttrykk på ulike måter vil jeg derfor knytte mitt kasusstudie opp mot en større forskningskontekst. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i norsk forskning på skoleledelse der den teoretiske innfallsvinkelen til dels sammenfaller med mitt fokus på distribuert ledelse.

Norske forskere har innenfor et større internasjonalt forskningsprosjekt om skoleledelse – "the Successful School Leadership project" – gjennomført tolv kasusstudier. I utvalget inngår skoler fra alle nivåer i grunnopplæringen. Et fellestrekk er at skolene er anerkjente i form av å være demonstrasjonsskoler. Både intervjuer og observasjon er brukt i datainnsamlingen (Møller et al. 2005). Møller og Eggen (2005) presenterer funn fra tre av disse skolene, alle på videregående nivå, i en artikkel som tar for seg teambasert ledelse. Jeg vil ta utgangspunkt i denne artikkelen for å illustrere hvordan ledelse kan beskrives som distribuert på ulike måter.

Langedalen er en stor byskole med mange underavdelinger. Her kommer distribuert ledelse i form av institusjonelle strukturer klarest frem. Selv om spontant samarbeid og intuitive arbeidsrelasjoner også eksisterer, viser Møller og Eggen (2005) til at lederteamet på skolen oppfatter disse formene for samhandling som et middel på veien mot etablering av mer formaliserte rutiner. Marivolden er en mindre skole som ligger i en liten kommune. Ledelsespraksisen på denne skolen er kjennetegnet av at informasjonsflyten i stor grad går gjennom uformelle kanaler. Videre kan distribusjon av ledelse karakteriseres ut fra den styringsstrukturen som gjør seg gjeldene på skolen. Felles ansvar og medbestemmelse er et uttalt mål. I tillegg eksisterer det også en hierarkisk struktur på skolen som benyttes i forhold til spesifikke oppgaver. Rektor på Marivolden uttrykker at det å utvikle skolens organisasjonsstruktur stimulerer distribusjon av ledelse. Samtidig fører intuitive arbeidsrelasjoner til at flere utvikler lederkompetanse.

Den tredje skolen som presenteres i artikkelen, er Ospelia. Møller og Eggen (ibid) beskriver blant annet ledelsespraksisen slik den kommer til uttrykk i lederteamet på denne skolen. Både formelt og uformelt samarbeid gjør seg gjeldene. Faste møter inngår som institusjonalisert praksis. Samtidig har medlemmene i teamet også utviklet intuitive arbeidsrelasjoner basert på gjensidig tillit. Det daglige samarbeidet i form av diskusjoner og idéutveksling har dermed også en mer uformell karakter. Videre blir det distribuerte perspektivet på ledelse også knyttet opp mot elevdemokratiet på Ospelia og hvordan forhandling om fordeling av makt og ledelse også finner sted i det enkelte klasserom.

Møller og Eggen (ibid:336) viser til at forskjellene mellom de tre skolene når det gjelder ledelsespraksis, kan forstås på bakgrunn av kontekstuelle faktorer som geografi, inntaksområde for elevene, skolenes historie, kultur og tradisjoner. De utfordringene den enkelte skole møter, vil virke inn på hvordan ledelsespraksisen kommer til uttrykk og hvordan personalet på skolen samhandler med hverandre. I mitt kasusstudie av Vik skole har jeg først og fremst vært ute etter å *beskrive* ledelsespraksisen på skolen. Å finne forklarende faktorer faller utenfor min

problemstilling. Det er imidlertid et interessant perspektiv som Møller og Eggen (ibid) tilfører. Ledelse forstått som aktivitet, retter i stor grad oppmerksomheten mot samhandling i konkrete situasjoner. Dette kan, slik jeg oppfatter det, føre med seg et ensidig fokus på avgrensede hendelser og det som skjer her og nå. For å forstå ledelsespraksisen på en skole på en helhetlig måte vil det imidlertid også være relevant å se på hvordan ulike kontekstuelle faktorer spiller inn. Videre tenker jeg meg at de faktorene Møller og Eggen (2005) trekker frem også er aktuelle i forhold til å forstå endringsprosesser i skolen. Dette samsvarer med et kulturelt - individuelt perspektiv på endring der skolekultur er et sentralt begrep (jfr. Slegers et al. 2002).

Kasusstudiet av Vik skole og visjonsarbeidet som eksempel på et lokalt initiert utviklingsarbeid, har i denne oppgaven blitt tolket ut fra en spesifikk forståelseshorisont. Det distribuerte perspektivet på ledelse har både vært styrende for utformingen av intervjuene og for hvordan empirien har blitt analysert. Møller (2006: 16) uttaler følgende om forskning på skoleledelse:

Samlet sett kan skoleledelse som forskningsfelt karakteriseres ved at ulike forskere argumenterer og posisjonerer seg i forhold til teoretiske perspektiver, rammer inn spørsmålene forskjellig, og dermed presenterer forskjellige konklusjoner om skoleledelse.

De konklusjonene jeg har presentert i oppgaven, representerer en av mange mulige måter å ramme inn visjonsarbeidet på Vik skole på. Helt avslutningsvis vil jeg rette oppmerksomheten mot hvordan de teoretiske perspektivene jeg har anvendt i oppgaven, kan være av relevans innenfor praksisfeltet – det vil si for de som jobber innenfor eller i tilknytning til skolen som organisasjon.

7.5 Et praksisperspektiv

Rektor på Vik skole betegnet i intervjuet profesjonalitet som et overordnet mål for skolens virksomhet. Hun knyttet dette opp mot betydningen av å ha gode pedagogiske begrunnelser for praksis. Med andre ord: Ut fra hennes ståsted vil

profesjonalitet handle om å kunne legitimere den praksis som finner sted. Teori innenfor fagområdene ledelse og skoleutvikling kan fungere som et grunnlag for en slik legitimering. Jeg ser for meg at oppgavens begrepsramme kan være anvendbar for skoleledere som ønsker å utvikle skolen som organisasjon – det være seg med utgangspunkt i lokale initiativer eller de eksterne krav som stilles til skolen. I denne forbindelse kan f. eks. Gronns (2002) tre arenaer for ledelse fungere som analyseredskaper i kartlegging og i arbeid med å utvikle samarbeidet blant personalet. På samme måte kan disse begrepene være nyttig for andre fagfolk som jobber med systemrettet arbeid i skolen. I forhold til lærerens oppgave når det gjelder klasseledelse vil det distribuerte perspektivet på ledelse også kunne fungere som teorigrunnlag for legitimering av praksis. Samtidig vil jeg fremheve at distribuert ledelse i denne oppgaven ikke representerer et normativt begrep som foreskriver hvordan praksis i skolen bør foregå. Perspektivet kan imidlertid nyttegjøres som *et av mange mulige* analyseverktøy – på samme måte som det gjør det i forskningen.

Det distribuerte perspektivet plasserer ledelse innenfor en sosiokulturell kontekst. Dette innebærer at fokuset bl.a. rettes mot hvordan artefakter spiller inn på ledelsespraksisen og hvordan deltakelse og tingliggjøring kan karakteriseres som gjensidige prosesser. Jeg ser for meg at disse teoretiske betraktningene kan ha relevans for personer som utøver ledelse, bl.a. fordi de sier noe om hvilke faktorer som kan spille inn på arbeidet med konkrete ledelsesoppgaver i skolen. I tråd med Larssons (2005) begrep om 'situert generalisering' vil det imidlertid i stor grad være opp til aktørene som befinner seg i praksisfeltet, å avgjøre om teorien er anvendbar og i så fall hvordan den kan benyttes (jfr. kapittel 4). På samme måte ser jeg for meg at de ulike faktorene knyttet til endring som jeg har identifisert på bakgrunn av informantenes refleksjoner, også kan ha en nytteverdi for skoleledere og andre som jobber med systemrettet arbeid. De tre overordnede kategoriene – individuelle faktorer, kollektive faktorer og kontrollfaktorer – kan fungere som et startpunkt for analyse. Til syvende og sist er det imidlertid menneskene som arbeider i eller i tilknytning til skolen som organisasjon, som avgjør det praktiske utbyttet i forhold til de konkrete utfordringene de står overfor i skolehverdagen.

Kildeliste

- Bauman, Laurie J. & Elissa G. Adair (1992): The use of ethnographic interviewing to inform questionnaire construction. I: *Health Education Quarterly*, 19(1), 9-23
- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Cuban, Larry (1988): *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, N.Y: State University of New York Press
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (2000): Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Earley, Peter & Dick Weindling (2004): *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing
- Eggen, Astrid B. (2006): Om forholdet mellom teori og praksis i naturfagdidaktisk forskning. I: *Nordina* (under utgivelse)
- Elmore, Richard F. (2000): *Building a new structure for school leadership*. <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf> (07.10.2005)
- Fog, Jette (2004): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press
- Gronn, Peter (2002): Distributed leadership. I: Leithwood, Kenneth. & Philip Hallinger (red.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers
- Hallinger, Philip (2003): Leading Educational Change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. I: *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351
- Hammersley, Martyn & Roger Gomm (2000): Introduction. I: Gomm, Roger, Martyn Hammersley & Peter Foster (red.): *Case Study Method. Key issues, key texts*. London: Sage Publications
- Harris, Alma (2004): Distributed leadership and School improvement. Leading or misleading? I: *Educational Management, Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24

-
- Harry, Beth, Keith M. Sturges & Janette K. Klingner (2005): Mapping the Process: An Exemplar of Process and Challenge in Grounded Theory Analysis. I: *Educational Researcher*, 34(2), 3-13
- Hatcher, Richard (2005): The distribution of leadership and power in schools. I: *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Lakomski, Gabriele (2002): *Distributed leadership: An idea whose time has come?*
<http://www.shu.ac.uk/bemas/lakomski2002.html> (09.08.2003)
- Larsson, Staffan (2005): *A pluralistic view of generalisation in qualitative research*. Paper presented at Oxford Ethnography in Education, September 2005
- Lave, Jean. & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi & Rosanne Steinbach (1999): *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Lincoln, Yvonna S. & Egon G. Guba (2000): The Only Generalization: There is No Generalization. I: Gomm, Roger, Martyn Hammersley & Peter Foster (red.): *Case Study Method. Key issues, key texts*. London: Sage Publications
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (1998)
<http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html> (26.04.06)
- Maxwell, Joseph A. (2005): *Qualitative Research Design*. London: Sage Publications
- Møller, Jorunn (2006): Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: Møller, Jorunn & Otto L. Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler. Mange måter å være god på*. Oslo: Universitetsforlaget (under utgivelse)
- Møller, Jorunn & Astrid B. Eggen (2005): Team leadership in upper secondary education. I: *School leadership and Management*, 25 (4), 331 – 347
- Møller, Jorunn, Astrid B. Eggen, Otto L. Fuglestad, Gert Langfeldt, Anne-Marie Presthus, Siw Skrøvset, Else Stjernstrøm & Gunn Vedøy (2005): Successful school leadership: the Norwegian case. I: *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584 – 594
- NESH (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>
 (20.04.06)
- Ottesen, Eli & Jorunn Møller (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Langfeldt, Gert, Kirsten Sivesind & Guri Skedsmo (red.): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk (under utgivelse)

-
- Pendlebury, Shirley & Penny Enslin (2001): Representation, Identification and Trust: Towards an Ethics of Educational Research. I: *Journal of Philosophy of Education*, 35 (3), 361-370
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, Peter M. (1996): Leading learning organizations: The Bold, the Powerful, and the Invisible. I: Hesselbein, Frances, Marshall Goldsmith & Richard Beckhard (red.): *The Leader of the Future. New Visions, Strategies, and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers
- Silverman, David (2000): *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications
- Sleegers, Peter, Femke Geijsel & Rudolf van den Berg (2002): Conditions Forstering Educational change. I: Leithwood, Kenneth A. & Philip Hallinger (red.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers
- Spillane, James P., Richard Halverson & John B. Diamond (2001): Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. I: *Educational Researcher*, 30(3), 23-28
- Spillane, James P., Richard Halverson & John B. Diamond (2004): Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. I: *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34
- Stake, Robert E. (1994): Case Studies. I: Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Stoll, Louise. (1999): School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? I: Prosser, Jon (red.): *School culture*. London: Paul Chapman
- Stoll, Louise, Raymond Bolam & Pat Collarbone (2002): Leading for Change: Building Capacity for Learning. I: Leithwood, Kenneth A. & Philip Hallinger (red.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring.
<http://odin.dep.no/filarkiv/207625/STM0304030-TS.pdf> (10.04.06)
- Strauss, Anselm L. & Juliet M. Corbin (1990): *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Sørhaug, Tian (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Yin, Robert K. (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide (rektor/inspektør)

Innledning	Det formelle Litt om hva jeg er ute etter
Åpningsspørsmål: Beskrivelse av Vik skole i dag	1: For noen som ikke kjenner skolen 2: som arbeidsplass
Trekke frem en oppgave/et prosjekt	Hvem, ansvarsfordeling, roller (din/andres) Drivkraft bak innsatsen – hvorfor viktig? Kunnskap, ideer, initiativer – fra hvor? Enighet/uenighet - løsning av situasjoner
Trekke frem en spesifikk episode	F. eks. en utfordring/et problem som måtte løses Planleggingsdagen
Generelt om visjonsarbeidet	Hva (prosjekter), hvordan (arbeidsprosessen) Initiativer, impulser, ideer – fra hvor? Frustrasjoner/gleder Enighet/uenighet – løsning av uenigheter Oppslutning/engasjement blant skolens personale
Den eksterne veilederens rolle	Hvorfor hjelp utenifra? Hans bidrag
Ledergruppas arbeid	Fordeling av arbeid og ansvar, klare roller? Enighet/uenighet – løsning av situasjoner Ting som kom opp under administrasjonsmøte
Om forholdet mellom ledergruppa og resten av personalet (samhandling/samarbeid)	Hvordan har samhandling foregått? (begge veier)

	Hvordan brukes ulike arenaer for samhandling:
	Faste møter med klar agenda / tilfeldige samtaler på personalrommet
Om endringer ved skolen	Sammenheng visjon og daglig arbeid
	Skolen som organisasjon, lærende organisasjon
	Hva har vært vanskelig? Hvorfor?
	Relasjoner og systemer (designfasen)
	Videre utfordringer
Om styringsstruktur	Påstand: Hierarkisk/flat struktur (beslutninger)
	Hvordan gjør dette seg gjeldende?
	Innenfor hvilke områder av skolens virksomhet..
Tanker omkring ledelse	Hva skoleledelse er? Hva legger du vekt på?
	Hva det innebærer å ha en formell rolle som leder
	To påstander:
	1: Ledelse er et kollektivt fenomen...
	2: Ledelse er ofte synonymt med den ene store...
Avrunding	Klargjøre/utdype noe av det som har kommet opp

Vedlegg 2 : Intervjuguide (lærerne)

Innledning

Det formelle

Litt om hva jeg er ute etter

Åpningsspørsmål: Beskrivelse av Vik skole i dag

1: for noen som ikke kjenner skolen

2: som arbeidsplass

Trekke frem det prosjektet læreren har ledet

Hva går det ut på?

Om arbeidsprosessen – hvordan jobber dere?

Roller (din og andres), ansvarsfordeling

Hvorfor denne gruppa, drivkraft bak innsatsen

Initiativer, ideer, kunnskap – fra hvor?

Nye samarbeidsrelasjoner?

Enighet/uenighet – løsning av situasjoner

Rektors/ledergruppas rolle, til stedet i prosessen?

Trekke frem en spesifikk episode

F. eks. en utfordring/et problem som måtte løses

Generelt om visjonsarbeidet

Initiativer, ideer, kunnskap – fra hvor?

Enighet/uenighet – hvilke situasjoner

Oppslutning/engasjement blant lærerne?

Om endringer ved skolen

Sammenheng visjon og daglig arbeid

Skolen som organisasjon, lærende organisasjon

Relasjoner og systemer (designfasen)

Hva har vært vanskelig? Hvorfor?

Videre utfordringer

Om rektors/ledergruppas rolle i visjonsarbeidet

Beskrive rektors/ ledergruppas rolle

Forholdet mellom ledergruppa og lærerne

Samhandling og samarbeid (begge veier)

Hvordan brukes ulike arenaer for samhandling:

Om styringsstruktur

Faste møter med klar agenda / tilfeldige samtaler på personalrommet

Påstand: Hierarkisk/flat struktur (beslutninger)

Hvordan gjør dette seg gjeldende?

Innenfor hvilke områder av skolens virksomhet..

Tanker omkring ledelse

Hva tenker du at skoleledelse er?

Forventninger til den formelle ledelsen, oppgaver

To påstander:

1: Ledelse er et kollektivt fenomen...

2: Ledelse er ofte synonymt med den ene store...

Avrunding

Klargjøre/utdype noe av det som har kommet opp

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Til: Personalet ved [Vik skole]

Oslo, [dato]

INFORMASJON OM MASTEROPPGAVE

Jeg er student ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo. For tiden holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven. Mitt overordnede tema for oppgaven er lokalt utviklingsarbeid i skolen og skoleledelse. Årsaken til at jeg har kontaktet deres skole, er at jeg leste en artikkel i [lokalavisa] der visjonsarbeidet ved skolen ble trukket frem. Det er mitt ønske å få vite mer om hvordan dere har jobbet for å virkeliggjøre skolens visjon. Jeg vil også være interessert i deres tanker om hva som har endret seg ved skolen som en følge av dette arbeidet. Videre vil det være aktuelt å gå inn på et eller flere konkrete prosjekter dere har jobbet med eller holder på med akkurat nå. Igjen vil jeg være interessert i å høre om arbeidsprosessen – for eksempel om hvordan samarbeid har foregått og hvordan ansvar har blitt fordelt. Jeg kommer til å se utviklingsarbeidet i lys av teori om skoleledelse.

For en tid tilbake kontaktet jeg rektor og fikk tilbakemelding om at skolen ville være med på prosjektet. Dette er jeg utrolig takknemlig for – det er både nyttig og interessant for meg å kunne gjøre en empirisk undersøkelse som kan tilføre nye perspektiver til oppgaven. Jeg har avtalt med rektor å være tilstedet på skolen en uke. I løpet av denne tiden ønsker jeg å utføre noen intervjuer med et utvalg av personalet og håper så mange som mulig kan stille opp. For lettere å kunne analysere dataene i

etterkant vil jeg bruke båndopptaker under samtalene. Intervjuene vil vare omtrent en time.

Det er frivillig å være med. Dere som vil la dere intervju, kan trekke dere når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Verken skolen eller enkeltpersoner skal kunne kjennes igjen i oppgaven. Datamaterialet som samles inn, vil bli anonymisert og lydopptakene vil bli slettet innen prosjektslutt 1.3.2006. De som skal være med, vil skrive under på en samtykkeerklæring der det fremgår at det er gitt informasjon om forskningsprosjektet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Dersom noen har spørsmål knyttet til prosjektet er det bare å ringe eller sende en e-post til meg. Min veileder Astrid Eggen ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, kan også kontaktes på telefon [tlf. nr].

Med vennlig hilsen

Lene Solheim

[tlf. nr]

[e – post adresse]